

Autorita vychovatele z pohledu žáků v domově mládeže

Bc. Renata Kolářová

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Renata Kolářová, DiS.**
Osobní číslo: **H140260**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Autorita vychovatele pohledem žáků domova mládeže**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a následné studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti výchovy ve volném čase, autority vychovatele a prostředí školských výchovných zařízení.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu ve formě dotazníků.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. Moc, vliv, autorita. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-053-8.

EYRE, Linda. Jak naučit děti hodnotám. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-275-1.

VACEK, Pavel. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2.

VALIŠOVÁ, Alena. Jak získat, udržet a neztrácet autoritu. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-6574-7.

VALIŠOVÁ, Alena. Autorita jako pedagogický problém. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4.

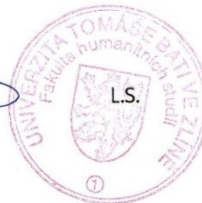
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Pavla Andryšová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně
10.4.2014

.....
Molárková

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybnějiho projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá autoritou vychovatele a jeho výchovným působením na dospívající generaci žáků v domovech mládeže. Seznamuje s významem tohoto pojmu pro společnost, s jeho původem, vývojem a současným pojetím. Pozornost věnuje vybraným aspektům výchovného působení, které ovlivňují a podmiňují existenci autority vychovatele v domově mládeže v současnosti. Výzkumná část diplomové práce usiluje o objasnění toho, jak jsou vychovatelé v domovech mládeže vnímáni samotnými žáky, jakou úctu, vážnost a respekt u svěřených žáků mají, tedy jakou mají autoritu. Cílem kvantitativního výzkumu bylo zjistit, jak dospívající mládež interpretuje pojem autorita, jaké skutečnosti považují žáci za důležité k tomu, aby byli vychovatelé považováni za osobnosti s autoritou.

Klíčová slova: autorita, vychovatel, domov mládeže, výchova ve volném čase, mládež, kvantitativní výzkum, dotazník.

ABSTRACT

The thesis researches the issue of the authority of an educator and their educational influence on the teenage generation of pupils in halls of residence. It clarifies the significance of the term for the society, its origin, development and nowadays conception. It focuses on the selected aspects of pedagogical conduct, which both affect and determine the existence of the authority of an educator in a hall of residence at present. Practical part of the thesis strives for the clarification of pupils perception of an educator in a hall of residence, whether pupils have respect for them. The aim of the quantitative research is to find out how the term authority is interpreted by adolescents. Furthermore, what elements play a role in pupils perception of an educator to be a person who is worthy of respect.

Keywords: authority, educator, hall of residence, free time education, adolescents, quantitative research, questionnaire.

Děkuji paní Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za ochotu a vstřícnost, které mi po celou dobu věnovala.

Chtěla bych také poděkovat všem vedoucím pracovníkům a vychovatelům, kteří mi svým vstřícným přístupem pomohli realizovat výzkum v domovech mládeže, za jejich pomoc a nadšení, které se mnou sdíleli.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 AUTORITA	13
1.1 VYMEZENÍ A DEFINICE POJMU AUTORITA	14
1.2 TYPOLOGIE AUTORITY.....	15
1.3 PEDAGOGICKÁ AUTORITA A JEJÍ PROMĚNY	17
2 PROFESE VYCHOVATELE	21
2.1 SPECIFIKACE PROFESE VYCHOVATELE A PROSTŘEDÍ DOMOVA MLÁDEŽE.....	21
2.2 AUTORITA VYCHOVATELE A VOLNÝ ČAS ŽÁKŮ	22
2.3 OSOBNOST A VLASTNOSTI PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU.....	24
2.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ AUTORITU VYCHOVATELE V DM.....	27
2.5 STRATEGIE PŘI BUDOVÁNÍ PEDAGOGICKÉ AUTORITY.....	30
3 AUTORITA JAKO ODRAZ INTERAKCE PEDAGOGA S ŽÁKEM.....	34
3.1 AUTORITA A KOMUNIKACE.....	34
3.2 AUTORITA A VÝCHOVNÝ STYL	37
3.3 AUTORITA, KÁZEŇ A TRESTY VE VÝCHOVĚ	38
3.4 AUTORITA VYCHOVATELE A PROBLÉMOVÝ ŽÁK.....	42
3.4.1 Napomenutí jako nejčastější výchovný prostředek.....	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	46
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	47
4.1 VÝZKUMY OSOBNOSTI A AUTORITY PEDAGOGŮ	48
4.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	50
4.3 CÍLE VÝZKUMU	50
4.4 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	50
4.5 HYPOTÉZY K VÝZKUMNÝM OTÁZKÁM.....	52
4.6 METODA A TECHNIKA VÝZKUMU.....	52
4.7 VÝZKUMNÝ SOUBOR	53
5 REALIZACE VÝZKUMU	55
5.1 PŘEDVÝZKUM	55
5.2 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT	55
5.3 POPISNÁ ANALÝZA VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	56
5.4 STATISTICKÁ ANALÝZA VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	73
6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	87

6.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	89
ZÁVĚR		92
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		94
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		96
SEZNAM GRAFŮ		97
SEZNAM TABULEK		98
SEZNAM PŘÍLOH		100

ÚVOD

Ústředním pojmem předkládané diplomové práce je pojem autorita, respektive pedagogická autorita. S pojmem autorita se v souvislosti s fungováním společnosti setkáváme již v dávné historii. Je to pojem, jehož význam se během let vyvíjel a měnil. První písemné záznamy nacházíme v dobách starověkého Říma a od svého počátku byl tento pojem dáván do souvislosti s tradicí, platným a trvalým řádem, jistotou a nezpochybnitelnou hodnotou. Autorita v současném pojetí však již není výhradně synonymem trvalosti, stálosti a pravdivosti. Současná společnost bývá označována za postmodernistickou, tedy společnost, ve které se mění uznávané hodnoty a tudíž i jejich význam. Bylo by chybou souhlasit s názorem, že v současnosti již žádná autorita neexistuje. Mnoho autorů v této souvislosti hovoří o tom, že autorita nevyzrála z našeho života, jen pouze změnila svoji podobu. Není již nezpochybnitelnou hodnotou, ale je pojmem relativním.

Tato práce se zabývá tím, jakou autoritu mají vychovatelé ve středoškolských domovech mládeže z pohledu ubytovaných žáků. Důvodů, proč se daným tématem zabýváme je několik. Domníváme se, že se jedná o téma, které je zejména v poslední době tématem poměrně často diskutovaným. Mnoho z nás si pojem autorita dává do spojení s její ztrátou, s tím, že pedagogové u současné mládeže žádnou autoritu nemají. Toto tvrzení podporuje také fakt, že se čas od času v televizi nebo tisku setkáváme se zprávami, kdy žáci napadli či šikanovali svého učitele. Vliv médií tvrzení o ztrátě pedagogické autority umocňuje a podává zkreslený obraz celkového stavu. Dalším důvodem, proč tomuto tématu věnujeme pozornost, je absence výzkumných prací, které by se této specifické oblasti věnovaly. V odborné literatuře je možné se setkat s výzkumy na téma pedagogická autorita, jedná se však především o výzkumy realizované ve školním – učebním prostředí. Výzkumy, které by byly věnovány autoritě pedagogů volného času, však nenalzáme.

Teoretická část je členěna do tří kapitol. V úvodní kapitole definujeme pojem autorita, pozornost je věnován typologii a členění autority. Druhá kapitola se zaměřuje na profesi vychovatele, blíže specifikuje jeho osobnost a prostředí výchovy v domově mládeže. Pozornost je věnována autoritě v souvislosti s výchovou ve volném čase, rovněž tak skutečností, které ovlivňují vzájemný vztah vychovatele a žáka a podílejí se tak na autoritě vychovatele. V třetí kapitole se věnujeme autoritě v souvislosti s komunikací, výchovným stylem nebo kázní a tresty ve výchově.

Empirická část diplomové práce navazuje na poznatky a oblasti, popsané v teoretické části práce, vztahující se k autoritě pedagoga. Cílem této diplomové práce je zmapovat pojetí autority pedagoga - vychovatele z pohledu dospívajících žáků ubytovaných v domově mládeže. Výzkumem si klade za cíl zjistit, jak dospívající vnímají osobnost vychovatele, jakou mají vychovatelé u žáků autoritu, co pro současnou mládež pojem autorita představuje. Výzkum si rovněž klade za cíl zjistit, jaké okolnosti podmiňují a ovlivňují přijetí autority vychovatele samotnými žáky. Výzkumná část má kvantitativní charakter, ve kterém byla použita pro sběr informací metoda dotazování se prostřednictvím dotazníku. Získaná data byla analyzována a interpretována pomocí programu MS Excel 2010.

Informacemi, které vyplynou z tohoto výzkumu, bychom rádi přispěli k bližšímu objasnění toho, jak jsou vychovatelé v domovech mládeže vnímáni žáky, jakou úctu, vážnost a respekt u svěřených žáků mají, tedy jakou mají autoritu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 AUTORITA

Jak to s tou pedagogickou autoritou vlastně je? Můžeme se setkat s názorem, že učitelé, vychovatelé, tedy pedagogové obecně žádnou autoritu u svých žáků nemají, či ji již dávno ztratili. S tímto tvrzením se často, dle vlastních zkušeností, setkáváme u „starší generace“, která vyrůstala v poněkud ekonomicky, politicky a technologicky odlišné době. Hodnoty, které lidé uznávali před desítkami let, se přece jen změnily. Autoritu, respektive „pedagogickou autoritu“ dle našeho názoru také považujeme za hodnotu. Autorita se až tak docela nevytratila z našeho života, ale spíše změnila svoji podobu. Se stejným názorem se lze setkat také v odborné literatuře. Problematice proměn ve vnímání autority se budeme věnovat v některé z následujících kapitol.

Autorita pedagoga, tedy to, jak dítě svého učitele či vychovatele vnímá, jaký má k němu vztah, se v průběhu jeho pedagogického působení na dítě mění. Je známo, že čím vyšší věk dítěte, tím je udržení autority pedagoga u žáků náročnější. Je známou skutečností, že v období dospívání, které úzce souvisí se zráním osobnosti, dochází k odklonu od autorit. Nejen učitelé a pedagogové ve škole vyvíjí stále větší úsilí k tomu, aby si své náležité postavení, vážnost a respekt u dospívajících udrželi. Tím více toto tvrzení platí o rodičích. Nosným pilířem hodnot pro děti jsou rodiče. Pokud v tomto ohledu rodina selhává, popř. je-li její hodnotový systém výrazně odlišný od většinové společnosti, pak dochází k problémům ve vztahu k autoritám. Nejen hodnoty, které rodina uznává, ale také styl výchovy a rodinná tradice ve značné míře ovlivňují vztah dítěte k autoritám. Stále častějším rysem výchovy v současné rodině je příklon k individualismu, liberalismu a ke svobodě v rozhodování dítěte. Tento stav se postupně promítá do všech oblastí společenského života a bez výjimky také do oblasti školství. Hodnoty, pravidla a zásady, společností dříve dlouho uznávané, se stávají relativními pojmy. Také autorita je v tomto smyslu pojmem relativním.

Na jedné straně se lidé autority dožadují a zároveň se proti ní bouří. Domáhají se jí tehdy, když chtějí, aby je chránila, poskytla jim bezpečí, jistotu, aby jim pomohla v dosažení cílů, které si přejí. Odmítají ji tehdy, jakmile jim brání ve svobodě, a když omezuje jejich práva. Autoritu si vykládají podle svých aktuálních potřeb. Podobné je to ve škole. Na jedné straně se žáci dožadují autority učitelů a přitom ji často nerespektují. (Vališová et al., 1998, s. 23)

1.1 Vymezení a definice pojmu autorita

Autorita svým označením i významem má svůj původ ve starověkém Římě. Pochází z latinského „*auctoritas*“ a je odvozeninou slovesa „*augere*“, což znamená zvětšovat a rozmnožovat to, co již v minulosti bylo vytvořeno a založeno. Nositelé autority byli „*starší*“, kteří ji získali přenosem, tradicí od svých předků, kteří položili základ všemu v minulosti. Autorita tedy spočívá v přenosu platného řádu a představě člověka jako nositele autority. Právě člověk je tím, kdo zprostředkovává tradici a zákony, které zajišťují spolehlivost a stálost lidského světa. (Arendtová, 1994, s. 40)

Počátky tohoto pojmu bývají také dávány do souvislosti s Platónovou a Aristotelovou politickou filozofií. Autorita v lidské společnosti neexistovala odjakživa. Jak Platón do oblasti politického života, tak Aristoteles do sféry rodinného života se pokoušeli s určitými rozdíly zavést jistou formu vlády, pojem, který je autoritě pojmem příbuzným. (Arendtová, 1994, s. 19). Pro Platóna znamenala autorita nástroj k dosažení politických cílů, tedy poslušnosti jednotlivce vůči státu a zákonům. U Aristotela vychází autorita z přírody. Jedinci svého druhu, tedy lidé, jsou si rovni, jsou však přirozeně rozděleni na vládce a ovládané. Vládci a nositelé autority jsou ti, kdo jsou starší, druhou stranu tvoří ti mladší a méně zkušení. (Arendtová, 1994, s. 34)

Definovat pojem autorita v soudobé společnosti není příliš jednoduché. Autorita je jev, který je zastoupen téměř ve všech životních situacích. Lze se s ní setkat ve škole, na pracovišti, ale také ve volném čase, v partnerském a rodinném životě. Odborné vymezení pojmu autorita není jednoznačné a u různých autorů, s ohledem na rozdílné oblasti života, s nimiž bývá autorita spojována, se setkáváme s jejími různými definicemi a vysvětleními. Nejčastěji bývá chápána jako synonymum pojmů vliv, úcta, vážnost, kompetence.

Jak uvádí Vališová (1998), v pojetí a definici autority lze jen těžko nalézt shodu. Jedná se o pojem komplikovaný, přičemž jeho užívání je často volné, nepřesné až zkreslené. (Vališová et al., 1998, s. 13)

Mezi pojmy, se kterými bývá autorita nejčastěji neprávem spojována a také zaměňována patří autoritativnost, moc, dominance, násilí a manipulace.

Dle Vališové (2011) bývá autorita vnímána nejčastěji třemi způsoby. Autorita jako **všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, obdiv nebo respekt**. Autorita také jako **určitá osoba**, kterou může být např. obecně uznávaný odborník nebo vlivná osobnost. Do třetice

je autorita chápána ve smyslu **instituce**. Do této skupiny pak lze zařadit právo, zákon, činnost policie, státní instituce, státní symboly. (Vališová et al., 2011, s. 446)

Vališová (1998, s. 14) vymezuje obecně pojem autorita jako „významnou formu uskutečňování moci, která je založena na více či méně obecném uznání oprávněnosti, legitimacy, vlivu určité osobnosti, instituce nebo skupiny“.

Vališová (2011) shodně jako Dvořáček (2009) vymezuje autoritu také jako **vzájemný vztah** mezi nositelem autority (učitel, rodič) a příjemcem autority (žák). Jedná se o sociální vztah, který je nerovný, asymetrický. Na jedné straně je vždy jedinec, nositel autority, který působí na druhé, příjemcem autority je pak člověk, který tuto autoritu respektuje, uznává a přijímá.

Ve výchově, ať už rodinné či školní, jde v souvislosti s autoritou především o vytvoření srozumitelného řádu, fungujících partnerských vztahů, učení se respektu, odpovědnosti a povinnosti. (Vališová et al., 2011, s. 451)

V Pedagogickém slovníku je autorita definována jako „legitimní moc, moc uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, a která si získala jejich souhlas“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 23)

Obdobně definuje autoritu Kořa, který v dnešním smyslu používá pojem autorita ve významu „legální, plnoprávné moci, nebo práva řídit nějaké konání, mít moc vychovávat, cvičit či zaměstnávat osoby“. (Vališová et al., 1998, s. 39)

Z výše uvedených definic vyplývá, že lze jen stěží nalézt jednu univerzální definici. Lze tedy souhlasit s tvrzením Vališové a jejím obecným členěním a pojmáním autority, kterému se budeme dále věnovat.

1.2 Typologie autority

Jednoznačné vymezení pojmu autorita je problematické. Obdobná situace nastává, pokud jde o její klasifikaci či typologii. Jednou z našich předních autorek, která se pojmu autorita v celém jeho širokém kontextu věnuje, je prof. PhDr. Alena Vališová CSc. Vališová uvádí, že největší potíže činí při klasifikaci autority stanovení platných kritérií. Rozlišuje základní kritéria, na jejichž základě lze pojem autorita dále klasifikovat.

Genetické kritérium v sobě zahrnuje:

- Autoritu přirozenou (založená na vrozených dispozicích člověka),

- autoritu získanou (naučená, osvojená).

Sociální kritérium:

- Dle sociálního statutu (autorita osobní, poziční, funkční),
- dle prestiže (formální, neformální),
- dle důsledků chování sociálního okolí (skutečná, zdánlivá).

Kritérium z hlediska jejího nositele během historického vývoje:

- Rodičovská, náboženská, panovnická, úřední, vědecká atd.

Kritérium z hlediska osobního vkladu:

- Statutární,
- charismatická,
- odborná,
- morální. (Vališová et al., 2011, s. 40 – 42)

Přirozená autorita vyplývá ze spontánnosti, z vrozených osobnostních rysů nositele a může být umocněna temperamentovými dispozicemi. Naproti tomu, na **získané autoritě** se podílí jak výchova, tak také vlastní cílevědomé úsilí člověka. **Osobní autorita** představuje přirozený vliv jedince, který je založen na jeho individuálních vlastnostech, schopnostech a dovednostech. **Poziční autorita** představuje míru vlivu, kterou člověk získává díky svému postavení v systému organizace, jde o oficiálně a úředně předaný stupeň vlivu. **Funkční autorita** představuje vliv, který vyplývá z očekávaného splnění úkolu, z kvality výkonu v určité funkci. **Autorita formální** plyne z postavení, které člověk zastává v určité organizaci, a to bez hledu na konkrétního člověka a jeho vlastnosti. **Neformální autorita** je založena na lidských a zároveň odborných charakteristikách jedince, který má na ostatní přirozený a přímý vliv. **Skutečná autorita** se projevuje respektem, soudržností a vstřícností podřízených vůči nadřízenému, a to zejména v krizových situacích. Naproti tomu **zdánlivá autorita** se projevuje neupřímností a neochotou podřízených uznat požadavky nadřízeného. Nositel této autority nemá např. u svých podřízených a spolupracovníků oporu v náročných situacích. **Statutární autorita** (synonymum pro formální či poziční autoritu) je dána významem a stupněm zařazení pracovníka v hierarchii daného zařízení. Od nositele statutární autority se očekává, že se bude chovat způsobem, který odpovídá jeho postavení a to v nejrůznějších oblastech. **Charismatická autorita** je odrazem celé naší osobnosti.

Je reprezentována přirozeným, uvolněným a kultivovaným vystupováním, rovněž tak vřelým a opravdovým vztahem k ostatním. **Odborná autorita** je založena na odborných znalostech a dovednostech v určité oblasti. **Morální autoritu** získáváme poctivým vztahem k sobě, k druhým lidem a k celému světu. Je odrazem pravdivosti, síly charakteru, humanity a odpovědnosti člověka. (Vališová, 1998, s. 15 – 17)

K jednotlivým druhům autority se vyjadřují také další autoři. Avšak na rozdíl od Vališové nenabízí tak pestré členění. Nejčastěji se zaměřují na určitý druh autority, který charakterizují v jejím protipólu.

V průběhu života se každý člověk setkává s určitým druhem autority. Dá se říci, že prochází celým systémem autorit v různých společenských institucích, jako jsou rodina, pracovní zařazení, škola, zájmové, kulturní instituce a mnohé další. Nejčastěji však bývají rozlišovány dva typy autority. Autorita formální, je charakterizována jako nepřirozená, vynucená, neosobní či direktivní. A autorita neformální, ta je vnímána jako přirozená, osobní, vnitřní, skutečná a pravá. (Střelec et al., 2005, s. 84)

Dle Dvořáčka (2009, s. 95) plyne formální autorita ze společenské role pedagoga, z jeho formálního postavení jakožto zástupce instituce, kterou je škola. Formální autoritu chápe jako přirozený důsledek odpovědnosti pedagoga za žáka ve školním prostředí. Neformální autorita je vyjádřením přirozeného respektu žáků k pedagogovi, který pro ně představuje příklad lidské osobnosti s velkými znalostmi, s porozuměním pro jejich problémy a připraveností podat jim v každé situaci pomocnou ruku. Historická zkušenost s výchovou potvrzuje, že autorita ve výchově nejen že neškodí, ale dává výchovnému prostředí přirozený řád a směr, pocit bezpečí a jistoty. Respektování autorit je rovněž ukázkou chování, které vhodným způsobem ovlivňuje budoucí postoje mladých lidí.

1.3 Pedagogická autorita a její proměny

Autorita je pojem, který lze interpretovat z pohledu nejrůznějších disciplín a oborů. Je to pojem, na který má téměř každý člověk nějaký názor a vysvětlení. Z tohoto důvodu se jen velmi obtížně hledá kompromis a návod na to, jak si autoritu udržet a získat. V dnešní době se lze často setkat s názorem, že dochází ke krizi ve vnímání autority pedagogů. Na autoritu je často pohlíženo jako na utlačující a manipulativní prvek. Jedním z důvodů, proč tomu tak je, je rozvolnění vzájemných vztahů žáků k pedagogům. Ve výchově je čím dál tím více kladen důraz na hodnoty demokracie a svobody. Jde o pojmy, které ještě v nedávné

historii české společnosti představovaly hodnoty jen stěží dosažitelné. Je potřeba však upozornit na skutečnost, že v některých případech jsou demokracie a svoboda mylně chápány jako synonyma pro anarchii a destrukci. (Svobodová, © 2012)

Poměrně často se lze setkat s názorem, že pedagogové u svých žáků žádnou autoritu nemají. Byla by chyba držet se tohoto tvrzení. Pokusíme se odpovědět na otázku: „Mají dnešní pedagogové u žáků nějakou autoritu?“. Nejsme skeptici a domníváme se, že pedagogové obecně autoritu u žáků mají, jen je poněkud odlišná od té, kterou měli v minulosti.

Na mladou generaci, která si ničeho neváží a nemá k nikomu a ničemu respekt nadávali snad všichni dospělí. Současné děti budou říkat totéž o svých dětech a vnucích. Abychom zaznamenali proměny ve vnímání tohoto pojmu, nemusíme chodit do dávné historie. Stačí si připomenout starší filmy, jako jsou např. *Škola základ života* nebo film *Obecná škola*, kde studenti vymýšleli nejrůznější vtípky na učitele a brali to jako dobrou zábavu.

K proměnám ve vnímání autority pedagogů dochází paralelně se změnami, které probíhají v celé společnosti. Dovolíme si tvrdit, že učitelé byli téměř vždy považováni za autority. Vzhledem k tomu, že vzdělání nebylo zpřístupněno širokým masám obyvatel, byli učitelé považováni za výsostné nositele a šířitele vzdělání i výchovy. Tato skutečnost vedla k jejich vysoké společenské prestiži. Vzhledem k tomu, že přístup ke vzdělání má dnes *téměř každý*, ztratilo učitelské – pedagogické povolání svoji výlučnost. Vývoj stále modernějších komunikačních technologií vede rovněž k oslabování autority pedagogů. Internet poskytuje odpovědi na množství otázek. Děti a mládež tudíž mají menší potřebu obracet se se svými otázkami a problémy na pedagogy. V důsledku těchto změn došlo ke skutečnosti, že se vztah pedagog a žák posunul do jiné roviny, a tuto skutečnost je potřeba brát v úvahu při pedagogické práci s žáky.

K relativizaci autority školy jako instituce se vyjadřuje také Štětovská (Vališová et al., 2005, s. 244 – 248), která se zabývá změnami ve významu školní autority v průběhu 20. století až po současnost. Období druhé poloviny 20. století bylo spojeno především s formální autoritou. Autorita školy byla založena na řádu, disciplíně, plnění povinností, potlačení vlastního názoru a alternativ ve vzdělávání. Škola byla vnímána jako služba společnosti. Obrat nastává po společenských změnách v roce 1989. Škola přestala být vnímána jako služba společnosti, ale jako služba žákům. Důraz je kladen méně na autoritu pedagogů a více na autoritu žáků, na jejich práva. Autorita učitele je potlačena, učitel je vnímán jako osoba, zodpovědná za výsledky žáků, přičemž zodpovědnost žáků vůči učiteli se zmenšuje.

Autorita školy je oslabena důrazem na práva žáků, přičemž platilo, že dovoleno je vše, co není výslovně zakázáno. Rozkolísanost významu a postavení školy v systému hodnot společnosti vyvolalo mnoho otázek a problémů. *Testování* toho, co škola jako systém a učitel jako její zástupce vydrží, nebylo ničím neobvyklým. V současnosti není formální autorita příliš uznávána, naopak neformální autorita je žádaná. Na jedné straně roste zájem o charismatickou autoritu, snižuje se však význam autority spojené s věkem, tradiční profesí a rodinnou tradicí na straně druhé. Autorita bude v budoucnu stále méně formální záležitostí, bude založená na vzájemných vztazích a spolupráci učitel - žák. Její budoucnost spočívá v nalezení vyvážené hranice mezi právy a povinnostmi, přičemž povinnost by se měla stát samozřejmou podmínkou práv, a práva tak přirozeným důsledkem povinností.

O poklesu autority učitele hovoří také Sak (Vališová et al., 2005, s. 229 - 230), který její úpadek vidí jako následek politizace školství po roce 1989. Politické programy nově vzniklých stran vedly k mnoha útokům a diskreditaci školství, jejímž důsledkem bylo, že ze škol byla řada učitelů - odborníků přinucena odejít. Školství v porevoluční době postrádalo solidní koncepční základnu, za vzor českého školství bylo dávano školství americké. K poklesu společenské prestiže učitelů přispělo rovněž nízké finanční ohodnocení v podobě platu, který byl pod celostátním průměrem. Ve společenské atmosféře, ve které je významu učitelské profese přikládána malá váha, si učitel buduje autoritu u žáků jen velmi obtížně.

Mezi další faktory, které ovlivňují pozici a funkci autority ve společnosti patří:

- Nesoulad mezi proklamovanými a skutečnými hodnotami a normami,
- odlišná úroveň v podmínkách socializace mladé a starší generace,
- přeměna rodiny tj. od tradiční k partnerské, kde dominantní role muže a otce je přenášena na ženy,
- celková změna společenských hodnot, norem a vzorů chování,
- zpochybnění významu hodnot v důsledku multikulturní společnosti,
- pluralita hodnot a názorů, vše je možné a platné. Není s čím jednoznačně poměřovat kvalitu hodnot a jejich význam. (Vališová et al., 2005, s. 226 – 232)

Pedagogická profese je odrazem doby a společnosti. Učitelé i vychovatelé svým každodenním působením na žáky předurčují, jaká bude budoucí generace, potažmo celá společnost. Hodnoty, které se snaží předávat se postupem času mění. Hodnoty jsou pojem pomí-

jivý a relativní a proto, pokud hovoříme o autoritě, jako o jedné z hodnot, je třeba přijmout skutečnost, že i ona se přizpůsobila době a změnila svoji podobu.

2 PROFESE VYCHOVATELE

V této práci se věnujeme problematice autority a různým aspektům, které jsou s tímto pojmem v oblasti výchovy spojeny. Abychom lépe porozuměli všem okolnostem, věnujeme tuto kapitolu bližšímu objasnění prostředí domova mládeže, vztahu mezi autoritou a volným časem, osobnostním předpokladům a dalším jevům, které s výkonem této profese souvisí.

2.1 Specifikace profese vychovatele a prostředí domova mládeže

Domov mládeže je (dále DM) je školské zařízení, které zabezpečuje žákům středních a vyšších odborných škol ubytování, stravování a kvalifikované výchovné působení. DM může být součástí SŠ, nebo může být zřízen samostatně a slouží tak žákům více škol. Domov mládeže je v provozu během školního roku, jeho činnost a provoz se řídí příslušnou vyhláškou. Základní pravidla pro organizaci, vnitřní uspořádání a fungování DM jsou zaktovny ve vnitřním řádu, který se přímo vztahuje na ubytované žáky. Žáci i jejich rodiče musí být s tímto řádem prokazatelně seznámeni. Vnitřní řád vymezuje práva a povinnosti ubytovaných žáků, je zde blíže specifikována výchovná činnost v DM, upraveny jsou podmínky pro přijetí a propuštění žáka z ubytování. Součástí jsou také např. bezpečnostní a protipožární opatření, výchovná opatření a režim dne. Režim dne stanovuje rozvrh činností, jako jsou budíček, doba určená k hygieně a úklidu pokojů, doba určená ke stravování a studiu, vycházky, večerka nebo osobní volno. Výchovnou činnost v DM lze rozdělit na vzdělávací, zájmovou a sportovní. Úkolem DM je zabezpečit všem ubytovaným žákům odpovídající ubytovací a stravovací podmínky, vytvořit jim co nejvhodnější zázemí pro studium a využití volného času. Prostředí DM poskytuje žákům prostor k osvojení si pravidel kolektivního soužití, základních společenských hodnot, samostatnosti, pěstování žádoucích hygienických návyků nebo týmové spolupráce. Pracovníci, kteří v domově mládeže vykonávají výchovnou práci, jsou zařazeni do funkce vychovatele. **Vychovatel** je (dle zákona o pedagogických pracovnících) pedagogický pracovník, jehož práce spočívá především ve výkonu přímé výchovně vzdělávací činnosti, jejíž rozsah je stanoven na 30 – 32 hodin týdně. Pro výkon své profese musí splňovat předepsanou odbornou kvalifikaci. Do přímé výchovné práce patří např. vedení výchovné skupiny, organizování činnosti žáků, realizace zájmové činnosti a motivace k účasti v ní, práce s žákovskou samosprávou, kontrola dodržování pořádku a hygieny, pomoc při přípravě na vyučování, monitoring studijních výsledků atd.

Vychovatelé pracují s žáky, kteří jsou rozdělení do výchovných skupin. Počet žáků ve skupině je v *běžných typech* DM 20 – 30.

Náplň práce vychovatele vyžaduje, aby uměl řídit a organizovat výchovnou práci s přidělenou skupinou žáků, uměl připravit pestrou nabídku činností, odborně pomoci žákům při přípravě na vyučování, podle svého zaměření navodit volnočasové aktivity a motivovat žáky k účasti v nich. Odbornost vychovatele, jeho specializace, znalosti a dovednosti v určité zájmové činnosti zvyšují jeho přirozenou autoritu. (Pávková et al., 2002, s. 130 – 131)

Kromě uvedeného, spočívá výkon práce vychovatele také v každodenním kontaktu s ubytovanými žáky a v hledání řešení nejrůznějších situací, které jim přináší jejich běžný život ve škole, rodině a jinde.

2.2 Autorita vychovatele a volný čas žáků

Těžiště výchovné práce vychovatele v domově mládeže patří do oblasti volného času. Problematikou a vymezením volného času se zabývá řada autorů (Vážanský, Pávková), jejichž názory se shodují v tom, že volný čas je chápán jako určitý časový prostor, který člověku umožňuje svobodnou volbu činností. Jde o čas, ve kterém se můžeme věnovat aktivitám a činnostem, které jsou pro nás příjemné, máme je rádi, přináší nám radost a uvolnění. (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2011, s. 68)

Ve výše uvedeném tvrzení spočívá základní rozdíl mezi profesí učitele a vychovatele v domově mládeže. Podobně jako ve škole je pracovní náplní vychovatele v DM výchovné působení na žáky, které je zaměřené na rozvoj kognitivní, emoční a sociální stránky osobnosti žáka. Oproti škole je zde však jeden podstatný rozdíl, děje se tak prostřednictvím vzájemného každodenního a osobního kontaktu, ale také prostřednictvím nabídky zájmové činnosti. Zájmová činnost má mít preventivní, vzdělávací a relaxační charakter a lze ji dále rozdělit na vzdělávací a sportovní.

Každá oblast výchovného působení má své zvláštnosti. Vychovatel je pedagog, který na vychovávaného jedince působí zejména ve volném čase, nikoliv ve škole jako učitel. Z rozdílného prostředí plyne také určitá odlišnost výchovného působení. Výchova ve volném čase se označuje jako výchova neformální a je založena především na principu dobrovolnosti. Z toho plyne také rozdílná povaha autority pedagoga. Podobně jako u učitele ve škole je pro vychovatele důležité, aby imponoval žákům jako osobnost, uměl je vhodně

motivovat, jeho autorita je však mnohem méně formální. (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2011, s. 132-133)

Jedním z cílů domova mládeže je zabezpečit všem ubytovaným žákům co nejvhodnější podmínky pro studium. Úkolem vychovatele je motivace žáků ke studiu a podpora zájmu o studovaný obor. Znalosti vychovatele nejsou tak široké jako znalosti učitelů ve škole, přesto se svým svěřeným žákům snaží být při studiu nápomocni. Vychovatelé žákům pomáhají např. při studiu společenských věd, českého jazyka a literatury nebo také při studiu některých světových jazyků. Autorita vychovatele, jak jsme již dříve zmínili, může do značné míry souviset s jeho odbornými znalostmi, s jeho kulturně společenským přehledem.

Nedílnou součástí výchovného působení na žáky je také vytváření nabídky a realizace sportovní činnosti, kterou vychovatelé dle svého zaměření a zájmu připravují v průběhu celého školního roku. Snaží se o to, aby sportovní a pohybová činnost byla co do nabídky pestrá, odpovídala současným požadavkům na trávení volného času a také zájmu dospívajících. Vzhledem k tomu, že jsou v domovech mládeže ubytovaní žáci různých škol a různých věkových kategorií, bývá nabídka volnočasových aktivit organizována nejčastěji formou společných akcí pro všechny ubytované. Účast je založena na principu dobrovolnosti, přesto je úkolem vychovatelů dostatečně motivovat žáky k vysoké účasti na programu.

Vychovatel má být svěřeným žákům vzorem nejen v plnění povinností, ale i ve využívání volného času. Nabídka zájmové činnosti v jednotlivých domovech mládeže se může výrazně lišit, a to především s hledem na technické možnosti a materiální vybavenost konkrétního zařízení, ale také s ohledem na zájmové zaměření konkrétních vychovatelů. Může mít podobu pravidelně organizované činnosti, jako jsou např. výtvarný klub, dramatický a hudební kroužek. Příležitostná zájmová činnost může být tvořena jednorázovými akcemi vycházejícími např. z tradic daného zařízení. Patří sem např. výstavy výsledků práce žáků, společenské akce jako taneční večírky, besídky, výlety, exkurze apod. Zájmová činnost organizovaná v domovech mládeže umožňuje vychovatelům se lépe se svými žáky poznat, dává prostor vzájemně o sobě a svých zálibách mluvit, sdílet názory, skýtá možnost zažít úspěch, získat obdiv ostatních. Žáci i vychovatelé mají možnost ukázat co v určité oblasti (hudební, sportovní, výtvarné aj.) umí. Úspěchy vychovatele v některé oblasti zájmové činnosti tak mohou výrazně zvýšit jeho přirozenou autoritu u žáků. (Bendl, 2015, s. 132)

2.3 Osobnost a vlastnosti pedagoga volného času

Osobnost pedagoga lze charakterizovat z mnoha hledisek. Osobností je možné se zabývat např. z hlediska temperamentu (extrovert, introvert), z hlediska stylu řízení (autokratický, liberální, integrativní), nebo z hlediska pedagogického zaměření (logotrop, paidotrop).

Vališová vymezuje osobnost jako „souhrn psychických rysů příznačných pro daného člověka, tvořících organizovaný celek a projevujících se v jeho jednání“. (Vališová, 2008, s. 50)

Rysy osobnosti jsou tedy psychické vlastnosti, které se projevují určitým způsobem jednání, chování a prožívání a budeme jim věnovat pozornost v následujícím textu.

Dvořáček (2009, s. 92 – 93) v souvislosti s osobností vychovatele vymezuje požadavky a předpoklady kladené na pedagogy, které rozděluje do tří skupin:

1. Odborné vzdělání v oboru,
2. odborné vzdělání pedagogicko-psychologické,
3. osobnostní předpoklady.

Základním předpokladem výkonu profese pedagoga, ať učitelské či vychovatelské, je jeho **odborná způsobilost**. Do tohoto pojmu lze zahrnout jak odborné vzdělání v konkrétním oboru tak odborné vzdělání pedagogické a psychologické. Od učitele ve škole se očekává především odbornost a specializace v konkrétním předmětu, který vyučuje. Žáci na otázku: „Čeho si ceníš u svého učitele?“ velmi často odpovídají: „Jeho odbornosti a spravedlnosti“. Podle výzkumu, který byl realizován na pražských gymnáziích, patří mezi vlastnosti, kterých si žáci u svých pedagogů nejvíce cení: 1. znalosti, 2. důslednost, 3. inteligence, 4. charakter, 5. pedagogické dovednosti, 6. spravedlnost, 7. přísnost, 8. vztah k žákům, 9. chování a jednání, 10. komunikace. (Vališová et al., 1998, s. 125 – 126)

Na rozdíl od učitele vychovatel v domově mládeže nemusí být nutně *specialistou* v matematice, výpočetní technice či hudebním virtuózem. Vedle všeobecného pedagogicko-psychologického vzdělání je jeho odbornost tvořena širokým okruhem zájmů a dovedností, které jsou spojeny především s volným časem. Domníváme se, že čím širší je jeho okruh zájmů (sportovních, hudebních, výtvarných, dramatických a jiných), tím snadněji dokáže svěřené žáky zaujmout a efektivněji s nimi pracovat. Specializace v některé z uvedených oblastí obvykle zvyšuje jeho vážnost, úctu a obdiv u žáků. Nejenom odborné znalosti ale také **pedagogická způsobilost vychovatele** spoluvytváří jeho autoritu. Peda-

gogická způsobilost bývá také často označována pojmem *pedagogické mistrovství*. Jde především o schopnost dynamicky a efektivně pracovat s žáky či skupinou. Pod tento pojem lze zařadit dobré plánovací, řídicí, organizační a jiné schopnosti. Patří sem umění žáky zaujmout, nadchnout, dostatečně motivovat pro určitou činnost, jejíž součástí je i aktivní zapojení vychovatele, umění vytvářet příznivé psychosociální klima, umění pružně reagovat na potřeby žáků a také na nečekané situace, účinně a efektivně řešit nekázeň, konflikty a mnohé další. Pedagogická způsobilost vychovatele do značné míry souvisí s jeho **osobnostními vlastnostmi** (předpoklady). Každý rodič, jehož dítě či dospívající potomek se v důsledku studia ocitlo v institucionálním zařízení (DM) a tráví čas v přítomnosti jiného dospělého -pedagoga, má svoji představu o tom, jaký by pedagog – vychovatel měl být. Svoji představu o vychovatelích mají rovněž žáci a ne vždy musí být tato v naprostém souladu s představami rodičů. Setkání s realitou ve skutečném prostředí domova mládeže může být ve výsledku zcela rozdílná ať už v pozitivním či negativním směru. Domníváme se, že není tak zcela snadné přesně stanovit naprosto nejvhodnější typ osobnosti pro výkon pedagogické profese.

Podobný názor zastává také Dvořáček (2009). Vychází z Eysenckovy typologie, podle které se jeví jako nejvhodnější kandidát pro učitelské povolání extrovert, což je osoba družná, snadno navazující kontakt s lidmi (na rozdíl od introverta). Dodává však, že „zároveň je třeba si uvědomit, že sotva lze upřednostňovat jeden typ osobnosti vhodný k pedagogické profesi. I žáci jsou různého typu osobnosti a lze se právem domnívat, že introvertní pedagog lépe porozumí podobně zaměřeným žákům“. Podle jiné typologie temperamentu je vhodným kandidátem pro pedagogické povolání sangvinik. Jelikož je extrovert, dokáže snadno navazovat kontakty s ostatními a je obratný v mezilidských vztazích. Někdy je však tomuto typu přisuzována lehkomyšlnost a povrchnost. Předností cholerika je jeho aktivita a schopnost rychle a pohotově reagovat na vzniklé situace, nedostatkem může být zbrkllost a snížené sebeovládání. Flegmatický učitel může na jedné straně vytvářet pohodovou atmosféru, na druhé straně může málo a nedostatečně reagovat na vzniklé situace v kolektivu žáků. Melancholicky orientovaný pedagog může být více citlivý k potřebám a problémům žáků, ve výsledku je však z důvodu své povahy snadno citově zranitelný a méně aktivní. (Dvořáček, 2009, s. 94)

Přes uvedené pochybnosti však zastáváme názor, že vhodným typem osobnosti pro výkon pedagogické činnosti je člověk otevřený, přátelský a komunikativní, avšak žádná z uvedených vlastností by dle našeho názoru neměla být hraniční. Lze si jen těžko představit,

že vychovatel, který nedokáže udržet tajemství, je kamarád za všech okolností se všemi a mluví a navazuje kontakty více než je žákům příjemné, bude u nich oblíbený a budou ho považovat za osobnost.

Pokusme se nyní odpovědět na otázku: „Jaké vlastnosti, respektive rysy osobnosti, by měl mít pedagog, aby byl ve své profesi úspěšný a měl u svých žáků autoritu?“ Pedagogická profese patří do kategorie tzv. pomáhajících profesí, u kterých se předpokládá určitá psychická odolnost a vyrovnanost.

Pávková (2011) vymezuje rysy osobnosti, které jsou podmínkou úspěšného pedagogického povolání. Mezi tyto vlastnosti patří **schopnost empatie** (vcítění se do prožívání druhých), **komunikativnost** (dovednosti verbálního i neverbálního sdělování a umění naslouchat), **přiměřená míra dominantnosti** (umožňuje vedení druhých lidí), **odolnost** (zvládání náročných životních situací, stabilita, nekonfliktnost), **pozitivní ladění** (optimismus, převaha kladných emocí), **pozitivní vztah k lidem**, k dětem, dospívajícím, zájem o jejich osudy. Mezi vlastnosti, které jsou pro pedagogy pracující s lidmi ve volném čase, zvláště žádoucí lze zařadit:

- Schopnost přizpůsobit se proměnlivým podmínkám a řešit nečekané situace,
- aktivita, iniciativa, průbojnost,
- tvořivost, nápaditost, fantazie,
- hravost, radost ze hry,
- smysl pro humor,
- fyzická zdatnost a dobrý zdravotní stav,
- příjemný vzhled a přiměřená úprava zevnějšku,
- pochopení pro zvláštnosti vyplývající z věkově heterogenních skupin,
- zvládání dovedností a technik účinného jednání.

(Hájek, Hofbauer a Pávková, 2011, s. 135 - 136)

Základem úspěšného výchovného působení ve volném čase je vytvoření vzájemně pozitivního vztahu mezi vychovatelem a žákem. Aby takový vztah vznikl, je důležité, aby vychovatel uměl žáka zaujmout, imponovat mu, sloužit jako pozitivní vzor tj. model k napodobování. Vychovatel si svou autoritu zakládá především na imponujících vlastnostech osob-

nosti. Vzájemný vztah je více citově založený, je užší. (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2011, s. 115)

2.4 Faktory ovlivňující autoritu vychovatele v DM

Vymezení a definování autority jsme věnovali úvodní kapitole této části práce. Nyní se pokusíme blíže zaměřit na jevy, které ovlivňují a pozitivním způsobem pomáhají spoluvytvářet autoritu vychovatele. Jak už jsme v předchozí části práce zmínili, formální autorita pedagoga vyplývá z legitimního, úředního postavení pedagoga jako zástupce určité instituce (školy, domova mládeže) vůči žákům. Naopak neformální autorita spočívá v dobrovolném přijetí a uznání vedoucího postavení pedagoga žáky, nesouvisí s formálním postavením, pedagog, který jí chce dosáhnout, o ni musí usilovat. Kromě již dříve popsaných vlastností a rysů osobností existují ještě další skutečnosti, které mohou ovlivnit autoritu pedagoga, tedy jeho přijetí žáky. Pokusíme se blíže specifikovat některé z nich.

Na budování autority pedagoga se významnou měrou podílí **prostředí**. Na mysli máme především prostředí, ve kterém pedagog na žáka působí. Pokud v daném zařízení převládá pozitivní klima, vzájemné vztahy mezi zaměstnanci a vedením školy, vztahy mezi kolegy navzájem jsou příznivé, je zde velký předpoklad, že i vážnost a autorita jednotlivých členů pedagogického sboru bude v očích žáků na vysoké úrovni. Ačkoliv to nemusí být na první pohled patrné, žáci dokáží být velmi vnímaví, pokud jde o netaktní projevy ostatních pedagogických pracovníků vůči jinému kolegovi, vychovateli. K jeho autoritě jistě nepřispěje, pokud je ostatními kolegy nepříznivě hodnocen. O skutečnosti, že by se tak nemělo dít v přítomnosti samotných žáků nelze vůbec pochybovat. Svoji autoritu vychovatel rovněž nezvýší, pokud ji chce získat třeba tím, že své kolegy pomlouvá, nedoceňuje jimi dosažené úspěchy, nebo když žáky proti jinému kolegovi negativně podněcuje. Na vnímání autority pedagoga mají značný vliv také **osobnostní charakteristiky žáka** (extrovert – introvert, aktivita – pasivita, stabilní osobnost – labilita apod.). Důležitým předpokladem toho, aby se vychovatel stal pro své žáky autoritou, je jeho schopnost žáky zaujmout, pozitivně motivovat a nadchnout pro určitou činnost. **Kladný vztah vychovatele k žákům** lze považovat za elementární předpoklad jeho pedagogického působení. Rozumíme tím pedagogův zájem o žáky, především zájem o jejich názory, zájmy, životní styl apod. Dále se také domníváme, že s odmítavým přístupem, lhostejností a negativním zaujetím bychom se u pedagoga neměli vůbec setkat. Kladné vnímání a hodnocení sebe sama a **celkově příznivý vztah k vlastní profesi** pedagoga rovněž ovlivňuje skutečnost, jak je respektován ostatní-

mi kolegy a žáky. V této souvislosti bychom rádi připojili jednu poznámku. Jak uvádí např. Dvořáček (2009), je známou skutečností, že subjektivně mají pedagogové pocit nedostatečného společenského uznání, ačkoliv mnohé výzkumy, zejména veřejného mínění, tuto skutečnost popírají. Výzkumné zprávy z posledních let přináší informace o tom, že profese pedagoga je vnímána společností jako poměrně vysoce prestižní. Každý pedagog si vytváří svoji autoritu a prestiž u svých kolegů, žáků a jejich rodičů především celou svojí osobností. Záleží pouze na něm samotném, jakým způsobem tohoto cíle dosáhne. (Dvořáček, 2009, s. 95 – 96)

Po prostudování výsledků výzkumu Centra výzkumu pro veřejné mínění, jsme zjistili, že profese pedagoga – učitele dlouhodobě zaujímá přední příčky žebříčku prestižních povolání v ČR. Povolání pedagog – učitel má podle výzkumů vysokou prestiž, lépe si vedou jen lékař, vědec a zdravotní sestra. V žebříčku prestiže povolání zaujímá učitel na vysoké škole 4. místo, učitel na základní škole 5. místo. (Tureček, ©2016)

Při budování pedagogické autority je rovněž důležité, aby si pedagog byl vědom svého chování a toho, jaký vliv může mít na žáky, protože jim může být určitým **příkladem nebo vzorem**. Období dospívání je charakterizováno jako období bouřlivé a kritické k dospělým a k institucím obecně. Ačkoliv to dospívající jen neradi přiznávají, očekávají, že dospělí pro ně budou dobrým příkladem v požadavcích, které na ně kladou. Očekávali pedagog od žáků civilizované chování, měl by se sám chovat požadovaným způsobem. Neměl by ztrácet nervy ani zraňovat jejich city např. sarkasmem, pokud se zrovna nechovají tak, jak by si přál. Chce-li např. vychovatel, aby činnost, kterou žákům nabízí, pro ně byla zajímavá, měl by o ni v jejím průběhu sám dávat najevo svůj zájem. Dovednost, kterou žáci na pedagogovi oceňují, je jeho schopnost umět vhodně a přiměřeně používat **humor**. Humor může být dobrým prostředkem navázání přátelského vztahu s žáky, přispívá k vytváření příznivé atmosféry. Lze jej např. použít také ke zvýšení sebejistoty žáka, který prožívá úzkost, nebo má potíže, nebo k rozptýlení potencionálního konfliktu v případě nesprávného chování žáka. Při používání humoru však musí být pedagog obezřetný. Pedagogové, kteří se snaží vybudovat své vztahy s žáky častým používáním humoru a příliš kamarádským přístupem se často potýkají s problémem, že se jim hůře snaží upevnit a prosadit svoji autoritu ve chvílích, kdy je to třeba. (Kyriacou, 2008, s. 86 - 87)

Důležitosti **osobního přístupu** ve výchově příkládá význam také Rogge (2013). Domnívá se, že děti nepotřebují jen neomylné, všemohoucí a všude suverénní dospělé. Potřebují také vychovatele, kteří dělají chyby. Chyby druhého je povzbuzují k tomu, aby to dělaly jinak

a možná i lépe. „Kdo dětem předvádí dokonalý, perfektní obraz dospělého, ten jim nejen ztěžuje postupné uvědomování vlastní hodnoty, ale proměňuje výchovný proces ve vrcholový sport.“ (Rogge, 2013, s. 121 – 122)

Získat a následně si autoritu udržet v očích dospívajících je výkon hodný skutečně silné osobnosti. Nemůžeme souhlasit s tvrzením, že „lepší špatná autorita nežli žádná“. Dle našeho názoru vychovatel, který nemá u svých žáků autoritu, by měl zvážit, zda znalosti a dovednosti, které má by dokázal lépe zúročit v jiném pracovním zařazení. Pedagog, kterého žáci neberou vážně, rozhodnutí, která učiní, nenachází odezvu, neumí dostatečně zaujmout a motivovat k činnosti, je dříve či později odsouzen k frustraci. Aby tomu tak nebylo, aby práce vychovatele byla efektivní, plnila svůj výchovný účel a vychovatel měl u svých žáků patřičnou vážnost, respekt a úctu, je potřeba se zamyslet nad tím, co lze pro tento stav vykonat popřípadě, čeho je třeba se vyvarovat.

Kramulová (2006) v této souvislosti nabízí několik kroků a doporučení, jak lze zvýšit neformální autoritu pedagoga před žáky. **Zjistěte, jak vás žáci vidí, a pracujte s touto informací.** Přestože žáci jen velmi zřídka slovně sdělí, co si myslí, chování svého vychovatele hodnotí a pozorují. Vnímají způsob jeho komunikace, jak se obléká, jeho celkový životní styl. Svůj názor na druhého často vyjadřují přezdívkou. Pro vychovatele je pak dobré zamyslet se nad zjištěnými informacemi. Buď je přijme, nebo se pokusí o změnu. **Mluvte se svými žáky.** Otevřená a přátelská komunikace je předpokladem k vytvoření vzájemné důvěry. Nebát se nechat si od žáků občas poradit např. při výběru mobilního telefonu jistě přispěje k tomu, že žáci svého vychovatele tzv. „berou“. **Stanovte si pravidla.** Ačkoliv pravidla dospívající často odmítají, poskytují stabilitu a řád. Nejspolehlivěji fungují pravidla, která vznikají ve spolupráci se žáky. **Bud'te osobní.** Za přísným a autoritativním vedením se může často skrývat nejistota, kterou žáci snadno odhalí. Dospívající většinou dokáží ocenit, když vychovatel čas od času umí přiznat rozpaky, nebo že něco neví. **Sledujte, čím žáci žijí.** Podívejte se občas na seriál, o kterém vaši žáci mluví, nebo si poslechněte hudbu, kterou si často sami pouští. K upevnění neformální autority jistě přispěje také fakt, když žáci zjistí, že něco důležitého z „jejich světa“ znáte. **Umožněte každému zažít úspěch.** Žáci, kteří mají problémy s chováním a kázní, jsou obvykle častěji než ostatní kázeňsky potrestáni. S problémy v chování často souvisí také školní neúspěšnost. Možnost vyniknout např. ve sportu nebo při organizování nějaké akce skýtá možnost, jak posílit vzájemný vztah, důvěru a autoritu vychovatele. **Bud'te čas od času trochu nepředvídatelní.** Skutečnost, že žáci vědí, co mohou od vychovatele čekat, je pro žáky výhodná, nicméně časem

vede k nudě a stereotypu. Občasná změna účesu, oblečení, nebo nějaký nový nápad jak vylepšit školní prostředí se jistě setká s příznivou odezvou. (Kramulová, 2006, s. 20))

2.5 Strategie při budování pedagogické autority

V úvodu této práce jsme zmínili, že pojem autorita má své kořeny ve starověku a je spojován především s politickou filozofií Platóna a Aristotela. V přeneseném významu se tato souvislost vyskytuje také v současném školství. Strategie, jimiž si pedagog - vychovatel buduje svoji autoritu, nemusí být nutně politického charakteru, nicméně jistá souvislost zde zůstává. Svoji autoritu si pedagog buduje a vytváří svými zkušenostmi, životní filozofií, vlastním osobitým přístupem k žákům.

V následujícím textu se soustředíme na strategie a techniky budování autority, se kterými se lze setkat také při budování autority vychovatelů. Autoři Bedrnová a Nový (2001) tyto strategie označují pojmem *taktiky mikropolitického jednání*. Jednou z možností, na které lze založit budování vlastní autority u žáků je **nátlak, trest a dominantní vystupování**. Pedagog při této strategii využívá své převahy a nadřazenosti, kterou může použít v případech, že žák nejedná tak, jak on požaduje. Svoji převahu demonstruje důraznou řečí, vyhrožováním, sankcemi nebo poukazováním na předchozí chyby. V souladu s poznatky moderní výchovy víme, že přesvědčení o tom, že tento postup je nejrychlejší a nejúčinnější při budování autority, je mylné. Dalším způsobem budování vlastní autority je využívání takových prostředků jako jsou **odměna, výhoda popř. výměna**. Při využívání této techniky je důležité, aby jednající disponoval něčím, co je pro žáky atraktivní, zajímavé, důležité ale i obávané. V kombinaci s jinými vhodnými postupy může být tento postup poměrně úspěšný. Výhoda nebo odměna nemusí být nutně založena na oboustranné výhodnosti, ale může být zárukou stability a trvalosti očekávání žáků, stálostí podmínek. Zejména při řešení problémového chování žáků se lze setkat s taktikou, která je založena na **odvolávání se k vyšší autoritě nebo instituci**. Vyšší autoritou může být konkrétní osoba nebo skupina, kterou může být pedagogická rada nebo ředitel školy. Podmínkou této taktiky je existující a funkční rozhodovací pravomoc. Nebezpečí velké četnosti využití této taktiky však obvykle vede k nedůvěře, odmítavému přístupu a pochybnostem žáků. **Racionální argumentace, věcnost a rozumný dialog** patří k dalším způsobům jak budovat autoritu. Pro úspěšnost této taktiky je podmínkou skutečná diskuse, ve které jsou obě zúčastněné strany ochotny naslouchat tomu druhému a jednat podle dohodnutých závěrů. Výsledkem jednání mezi žákem a vychovatelem je pak závěr, který je jasný, srozumitelný, logický a objektiv-

ně realizovatelný. Jednou z taktik, kdy síla a schopnosti vychovatele jako jednotlivce se-
lhávají je **vytváření koalic**. Jedná se o předem dohodnuté spojení, např. v rámci kolektivu
vychovatelů, za účelem dosažení žádoucího stavu, kterým může být eliminace nežádoucího
chování žáka. Podmínkou úspěšnosti je skutečnost, že jednotliví členové takovéto skupiny
jednají stejně a dodržují vzájemnou úmluvu o dohodnutém postupu. Nebezpečí však spočí-
vá především v nedodržení těchto podmínek, snadno tak dojde k podkopávání autority
ostatních členů pedagogického kolektivu. Vlastní autoritu si pak vychovatel buduje na neú-
spěchu svého kolegy. Na rozdíl od předchozích, jsou následující techniky založeny na sil-
ném emocionálním akcentu. Jednou z nich, kde při budování autority hraje důležitou roli
emocionální stránka, je **vytváření - zdůrazňování osobní přitažlivosti, vzoru, modelu**.
Klíčovou roli zde hrají osobní vztahy a emocionalita, které jsou vázány na osobní kouzlo,
charisma a atraktivitu pedagoga. Rizikem této taktiky je láska, která se v tomto vztahu pe-
dagog – žák může vyskytnout. Riziko také spočívá ve zklamání z neopětování tohoto vztá-
hu. Láska a důvěra, které jsou obsahem této taktiky, mohou být velmi snadno vystřídány
nedůvěrou, pohrdáním a nenávisť. Druhou technikou, rovněž založenou na emocionálním
vztahu k nositeli autority, je **vytváření ideálního obrazu** - idealizace, ideologizace. Peda-
gog sám sebe prezentuje jako výlučného nositele pravdy, neomylnosti. Jedná se o zvětšení
sebe sama formou identifikace s něčím, velkým, ohromujícím a jedinečným. Tímto způso-
bem lze získat rovněž přízeň žáků, avšak riziko zde spočívá ve slepé poslušnosti žáka, po-
tlačení vlastního názoru a sebe sama. Hrozí zde také nebezpečí pohrdání pedagogem
z důvodu potlačovaného sebevědomí a pocitu nedokonalosti a méněcennosti žáka. (Bedr-
nová, Nový, 2001, s. 106 – 112)

Problematikou jak u žáků dosáhnout autority, se zabývá také Klenot (1998). Jen
v ojedinělých případech se stává, že si pedagog svoji autoritu získá a udrží na základě dů-
věry žáků. Nelze však spoléhat na hypotetické úvahy o ideálním stavu, a lépe je se oriento-
vat na realitu. Rozmanitost výchovných situací si žádá, aby byli vychovatelé poměrně so-
ciálně zdatní. Jsou však i situace, kdy se jim přes vlastní přirozené a autentické vystupová-
ní nedaří docílit požadovaného stavu či cíle. V tomto případě lze použít jistou strategii
k uplatnění svého vlivu. Lze rozlišit pět typů vlivu, jimiž může vychovatel vyvážit svoji
oslabenou autoritu a přimět tak žáky k tomu, aby jednali způsobem, který považuje
za správný. **Vlivem osobního kouzla** se pedagog snaží ovlivnit chování studentů na zákla-
dě síly svojí osobnosti a budováním dobrých vztahů. Takovýto pedagog zpravidla ovlivňu-
je žáky tak, že apeluje na jejich lidskou stránku. Jestliže je vztah žáků k učiteli kladný

a respektující, tak poměrně snadno a ochotně plní úkoly, které po nich žádá. Vykonávají činnosti, ze kterých má pedagog radost, a tak se i samotní žáci cítí potěšeni a spokojeni. Někteří pedagogové však nedisponují zvláštním nadáním a schopnostmi ovlivňovat druhé svým osobním kouzlem. Raději volí strategii, kdy budují svoji autoritu **na základě vlastních zkušeností, znalostí** a nadšením pro určitou konkrétní oblast. V případě domova mládeže např. chlapeckého typu se může jednat o vychovatele, který je vědomostně i prakticky velmi zdatný v oblasti sportu např. fotbalu a hokeje. Jak je známo, *nadšení je nakažlivé* a snadno se může stát, že žáci budou tohoto pedagoga respektovat a uznávat právě z důvodu uvedených skutečností. Jednou z dalších cest uplatnění vlivu pedagoga je **používání odměny**, která může mít podobu pochvaly. Pochvala je ve své podstatě pozitivní zpětná vazba, u žáka vyvolává příznivé pocity, které jsou odrazem studentovy snahy a dosažených výsledků. Pochvalu a ocenění lze považovat za základ pro budování vzájemného vztahu. Opačným případem a zároveň prostředkem, pomocí něhož může pedagog uplatnit svůj vliv, je **potrestání**. Tato forma vlivu znamená, že pedagog je schopen žákovi vymezit trest v případě, že nevyhoví kladeným požadavkům. Trest je pedagogy zpravidla používán až na posledním místě, v případě, že jiné strategie jsou neúčinné. Navzdory uvedenému se jedná o metodu, která je ve školství poměrně často používaná. Její úskalí spočívá v tom, že trest může mít vedlejší odvetné účinky, ale na druhé straně může přinášet i dobré výsledky. Trest může zastavit špatné chování, avšak nenaučí provinilce chování správnému. K tomu, aby byl trest účinný, je zapotřebí, aby bylo použito vlivu osobnosti pedagoga a také vlivu odměny, které mohou negativní účinky trestu zmírnit. Užití trestu nesmí být nikdy projevem síly a nesmí narušit sebeúctu a sebedůvěru žáka. Poslední formou vlivu je **vliv na základě oprávněnosti**. Tato strategie souvisí s formální autoritou pedagoga, je založena na skutečnosti, že žáci přijmou roli pedagoga jako oprávněného tvůrce určitých rozhodnutí, jako reprezentanta společnosti a dočasného vůdce žakovského kolektivu. Pokud žáci přijmou tuto roli, výsledkem je jejich ochotné chování a vědomí, že v případě nezádně přijmou trest. (Vališová et al., 1998, s. 116 – 119)

Budování pedagogické autority je skutečně jev velmi složitý a náročný. V předchozím textu jsme se snažili objasnit alespoň některé z možných cest, pomocí nichž lze zvýšit účinek pedagogického úsilí a podpořit tak pocit vlastního sebeuplatnění a účinku vlivu vlastního působení. Zcela jistě jsme nevyčerpali všechny možné strategie a postupy, kterými lze budovat a podpořit pedagogickou autoritu. V uvedeném lze však nalézt vzájemnou propojenost a návaznost, stejně tak provázanost s výchovným a komunikačním stylem vychovate-

le. Svoji autoritu si každý pedagog buduje celou svou osobností, a je pouze na něm, jakých prostředků a cest k tomu použije.

3 AUTORITA JAKO ODRAZ INTERAKCE PEDAGOGA S ŽÁKEM

Optimální podoba autority pedagoga je, jak jsme již zmínili, založena na vyvážené hranici mezi formální a neformální autoritou. Predikce dalšího vývoje pedagogické autority však směřuje spíše do oblasti s nižší mírou formálnosti. Autorita bude v důsledku této skutečnosti více založená na vzájemném vztahu učitel a žák. Optimálním vztahem učitele a žáka je partnerství. Na budování takového vztahu se významnou měrou podílí způsob, jakým vychovatel jedná a komunikuje s žáky, tedy na jejich vzájemné interakci.

3.1 Autorita a komunikace

Způsob komunikace a vystupování vychovatele patří k důležitým skutečnostem, které souvisí s jeho autoritou. Základním důvodem proč komunikujeme s druhými je zpravidla to, že chceme získat nebo poskytnout nějakou informaci, změnit něčí chování, poradit, vyřešit nějaký problém nebo předat nějakou znalost. Ovšem komunikace nespočívá pouze v přijímání a předávání informací. Komunikace je prostředek vzájemné interakce, způsob jak navazujeme a udržujeme vztahy. Otevřená, vstřícná a pozitivní komunikace vychovatele směrem k žákům tvoří základ jeho autority. Napomáhá rozvíjet zdravé sebevědomí žáků, umožňuje předcházet konfliktům, rozvíjí samostatnost v rozhodování, vytváří příznivou atmosféru pro další spolupráci, zvyšuje sebeúctu, mezilidské vztahy činí srozumitelnými. (Vališová, 2008, s. 67)

Podobný názor zastává také Goddetová (2001, s. 37), která v souvislosti s komunikací hovoří o tom, že není vhodné očekávat ze strany dospívajícího automatickou a slepou poslušnost. V souladu s požadavky moderní výchovy je lepší mu umožnit, aby vyjádřil svůj názor a v rámci dialogu pochybnost o příkazech, které dostává. To proto, aby lépe pochopil jejich význam. Pokud se vychovatel chová k žákům stroze nebo lhostejně, vzdává se možnosti, která by mohla umožnit dospívajícímu uznat jeho autoritu. Dospívající je schopen lépe přijmout autoritu dospělého, který dokáže vyslechnout, bere v úvahu to, co říká, nenechá se vykolejit vyjádřenou námitkou, neschovává se za autoritativní postoj nebo se nebrání změnit – poupravit svůj názor.

V tvrzení, že komunikace s dospívajícími je problematická a má svoje úskalí, se shoduje nejen mnoho rodičů, ale také pedagogů a dalších osob, které se na výchově podílejí. Někteří autoři (Svobodová, Karnsová, Goddetová) zastávají názor, že pojem autorita nemá být vnímán jako určitá vlastnost pedagoga, ale spíše jako *vzájemný vztah* založený na partner-

ství. Tato skutečnost se odráží také v oblasti vzájemné komunikace pedagog – žák. V následujícím textu budeme věnovat pozornost několika radám a doporučením, jak efektivně komunikovat s dospívajícími a tím pádem budovat a posilovat autoritu pedagogů.

Karnsová (1995, s. 38) uvádí, že jestliže chceme s žáky navázat vztah a komunikovat s nimi tak, aby to na ně mělo nějaký vliv, a jestliže chceme v jejich životě něco změnit, mohou být vychovatelům užitečné následující rady:

- Získejte jejich pozornost – vaše sdělení musí dávat smysl a vždy mluvte pravdu,
- kontrolujte své pohnutky – plně se soustřeďte na dítě a ne na vlastní potřeby,
- nezapomínejte, že mluvení pomáhá – mluvte spolu, pokuste se vtáhnout žáka do konverzace,
- *povídat* si při práci (činnosti) je lepší než jen mluvit – jestliže je společná činnost zábavou, stává se vztah něčím mimořádně cenným,
- vyjadřujte své city – ochotou projevit své emoce umožňujete navázat kontakt,
- mějte pochopení pro to, že každý člověk má svůj jedinečný pohled na život,
- nemluvte ve zlosti, ale o tom, že se zlobíte – oddělujte své citové stavy od jejich obsahu a příčin, mluvit v hněvu není dobré, naopak mluvením o hněvu sdělujete svoji starost,
- závěry rozhovoru si připravte předem – zejména při řešení problémů,
- využijte čas účelně – všechno potřebuje svůj čas, proto se nesnažte udělat vše hned napoprvé a docílit změny okamžitě.

„Autorita není vlastnost, ale vzájemný vztah. Metaforicky to lze vyjádřit tancem: vztah znamená držet krok při tanci – krok musí držet každý sám, ale oba partneři tančí společně, sdílejí společnou zkušenost.“ (Karnsová, 1995, s. 13)

Dospívající poměrně často podrobují autoritu pedagogů zkoušce. Sami od sebe příliš neuznávají přirozenou autoritu, která plyne ze statusu dospělé osoby, stejně tak věk není kritériem pro uznání a úctu. Mnohem důležitější je pro dospívající skutečnost, jaká je schopnost pedagoga zvládat neobvyklé situace, schopnost poradit si s výstřelky a vtípký, aniž by se jimi nechal vyvést z rovnováhy. Nejenom způsob jakým se pedagog v neobvyklé situaci zachová, ale také způsob jeho komunikace je pro žáky důležitý a představuje onu zmiňovanou zkoušku autority. (Goddetová, 2001, s. 36 – 37)

Goddetová (2001, s. 25) nabízí několik rad, jak si usnadnit komunikaci s dospívajícími. Vychovatel má být svým žákům vzorem, proto by nikdy při setkání s žákem neměl zapomenout na **pozdrav**. Jejich vzájemná komunikace je do značné míry osobní, je však dobré, vyhnout se používání **přezdívek a zdrobnělin** jména. V případě, že chceme žáka o něco požádat, je vhodné **použít tázací formu**, např.: „byl bys tak hodný a ...?“. V jakékoliv komunikaci je žádoucí **vyhnout se udělování příkazů**, používání rozkazovacího způsobu, agresivních výrazů nebo křičení. Svůj **požadavek doporučuje vyjádřit co nejklidnější cestou**, nenechat na sobě příliš znát své emoce. Na druhé straně nedoporučuje přílišnou precizivnost k žákům, ale ani přílišnou lhostejnost. Rovněž není taktní vyžadovat, aby **požadavky vychovatele byly okamžitě splněny**. Vhodné je dát žákům **prostor k diskuzi** a volbě, nečekat, že slovně uznají, že vychovatel má pravdu a on se mýlí.

Vališová (2008, s. 68) uvádí několik zásad, které je vhodné dodržet k dosažení vzájemného pochopení a porozumění při komunikaci. Mezi tyto komunikační zásady patří:

- Mluvit vždy za sebe. („Já si myslím, že...“)
- Odvolávat se na konkrétní situace, které souvisí s našimi pocity („Mrzí mě, že jsi nedodržel naši úmluvu.“)
- Žádat o vysvětlení, než zaujmeme nějaké stanovisko („Vysvětli mi prosím, proč ses zachoval tímto způsobem...“)
- Přiznat, že jsme se mýlili. („Nezlob se, zmýlil/a jsem se...“)
- Pochválit chování, které se nám líbí, které je nám příjemné. („Když sis uklidil pokoj, udělalo mi to radost.“)

Nelze než souhlasit s názorem, že podporující a přátelská komunikace pedagoga je důležitým předpokladem jeho autority. Rovněž se také domníváme, že pedagog, který s žáky komunikuje málo, nebo převážně formou příkazů a z pozice nadřazeného, příliš vysokou autoritu mít nebude. Způsob jak vychovatel mluví a jedná s žáky, může mnohé vyřešit a napravit, na druhé straně velmi snadno zničit to, co se pracně snažil vytvořit a získat. Proto tvrzení, které říká „autorita se těžce získává, ale velmi rychle ztrácí“, platí v souvislosti s komunikací mnohem více, než kdekoli jinde.

3.2 Autorita a výchovný styl

Další pojem, který je úzce spojen s vnímáním autority, je výchovný styl, který pedagog při výkonu své profese uplatňuje a preferuje. Členění či pojmenování výchovných stylů se může u některých autorů lišit, ovšem v zásadě je možné rozlišit tři modelové typy:

1. Autoritativní styl (někdy označován jako demokratický, integrativní, partnerský),
2. autoritářský styl (autokratický),
3. dovolující styl (volný, liberální, laissez-faire).

Autorita vychovatele spadajícího do první kategorie je daná celistvou osobností pedagoga, především jeho vlastnostmi a celkovým výkonem jeho pedagogické činnosti. Vychovatel s preferencí **autoritativního stylu** se vyznačuje přiměřenou náročností vůči žákům, přímým a pevným jednáním. Jeho požadavky kladené na žáky jsou oprávněné, formulované taktně, založené na spolupráci a diskusi. Použití trestů je jen ojedinělé, v případě potřeby jsou mírné a adekvátní věku a závažnosti situace. V situacích, kdy dojde k nedodržení pravidel je trest považován za oprávněný. Pedagog preferující tento výchovný styl buduje svůj vztah k žákům na základě dialogu, porozumění, přívětivosti, spolupráce a vzájemné pomoci. Tento styl se z hlediska výchovy jeví jako optimální a nejvíce žádoucí, vede k rozvoji samostatného myšlení, k rozvoji citů, fantazie, tvořivosti a aktivity. Žáci pod tímto vedením jsou více nezávislí, mají kamarádské vztahy s ostatními vrstevníky, lépe spolupracují, usilují o co nejlepší výkon a v činnostech jsou úspěšní. Druhým možným přístupem je **styl autoritářský**. Tento styl řízení je založen na preferenci naprosté poslušnosti, vyplývá z moci, která je vynucená a opírá se především o formální postavení, moc či pravomoc. Postavení vychovatele vůči žákům je v tomto případě jednostranné a dominantní. Příkazy, zákazy a četnost trestů jsou znakem tohoto přístupu. Pedagog si vůči žákům udržuje odstup, sám je středem veškerého výchovného působení, projevuje se egoisticky, žáky často kontroluje, napomíná. Tento styl potlačuje samostatné myšlení žáků, nepřipouští diskusi a spolupráci, podceňuje city a potlačuje kreativitu. Žáci ovlivnění tímto přístupem mají často sklon k izolaci, bývají málo spontánní. U chlapců se může objevit zvýšená agresivita k vrstevníkům, děvčata mohou podléhat závislosti a submisivitě. Z hlediska výchovného působení se jedná o nejméně vhodný až nežádoucí způsob výchovy. Protipólem k předchozímu je **styl dovolující**. Tento styl ve své podstatě neuplatňuje žádný nárok na autoritu a je založen na příliš laskavém přístupu. Příkazy a zákazy se ve výchově téměř nevyskytují, žákům je ponechána volnost a svoboda v rozhodování. Jako důsledek tohoto

stylu řízení lze uvést vyšší lhostejnost žáků k druhým lidem a nedostatek vlastní odpovědnosti. Dlouhodobé působení tohoto stylu může vést k neschopnosti adaptace, k psychické labilitě a nedostatku sociálního svědomí. Dvořáček (2009, s. 94) uvádí jako důvody pro tento styl jednak orientaci pedagoga na uplatňování pedocentrických principů ve výchově, dále pracovní pohodlnost a nezodpovědnost, nebo nekompetentnost projevující se snahou vyhnout se jakémukoliv rozhodování či řešení vzniklých konfliktů.

V souvislosti s výchovným stylem a autoritou pedagoga bychom rádi zmínili jeden problém, na který jsme během vlastní profesní dráhy narazili. Jak jsme již zmínili, pedagog si svoji autoritu buduje celou svou osobností a vytváří si vlastní strategie a postupy jak dosáhnout respektu a úcty u žáků. Uvedli jsme, že jako nejvhodnější typ pedagoga se jeví ten, který upřednostňuje autoritativní styl výchovy. Ovšem naskytá se otázka: „Jak poznat, který z uchazečů o povolání vychovatele spadá do této kategorie, kterou jsme výše definovali?“. Z praxe víme, že při přijetí nového vychovatele do domova mládeže je posuzována jeho odborná způsobilost, celkové vystupování a zájmové zaměření, případně délka praxe v oboru. V některých případech má při rozhodování o přijetí vliv také jeho pohlaví (např. chlapecký domov mládeže preferuje vychovatele – muže), nebo věk (vyšší věk – jako riziko brzkého odchodu do penze popř. omezení zájmové činnosti v oblasti sportu apod.). Skutečnosti, které však zkoumány nejsou, se týkají osobnostních a temperamentových charakteristik žadatele, které se stylem řízení a vedení žáků, tedy jeho autoritou, úzce souvisí. Vytvoření vhodné výzkumné metody zabývající se osobnostními charakteristikami a orientací vychovatele na některý z uvedených výchovných stylů by mohlo posloužit jako námět a inspirace pro budoucí výzkum. Ve výsledku by takovýto diagnostický nástroj mohl být prospěšný jak pro zaměstnavatele a pedagoga, tak i pro žáky.

3.3 Autorita, kázeň a tresty ve výchově

Ve výchově se pojem autorita objevuje poměrně často ve vztahu k pojmům kázeň a trest. Autorita byla a je považována za jeden z nejvýznamnějších prostředků, který motivuje žáky ke kázni a podřízení se stanoveným pravidlům. O kázni se v souvislosti s výchovou hovořilo už v dávné minulosti. Tak, jak se v průběhu dějin vyvíjelo pedagogické myšlení, vyvíjely se i názory na význam kázně ve výchově. S důrazem na kázeň se setkáváme již u J. A. Komenského v přísloví: „Škola bez kázně jako mlýn bez vody“. Kázeň v jeho pojetí reprezentuje řád a pořádek a to v rodině, škole, církvi, státě. Inspirován humanismem nechtěl kázeň využívat pouze jako prostředek k učení, které bylo ve středověku založeno

na kruté kázni spojené s bitím. Pomocí kázně chce docílit nápravy morálky celé společnosti. Autoritě učitele byla připisována tak významná vážnost, že pokud někdo učitele pouze urazil, bylo toto považováno za hřích. Se dvěma odlišnými přístupy ke kázni a autoritě se setkáváme např. u Rousseaua a Herbarta. J. J. Rousseau jako zastánce neohraničené a svobodné výchovy dítěte chápal kázeň jako zlo, omezující vrozenou přirozenost. Autorita vychovatele je v jeho pojetí založena na osobních morálních kvalitách, demokratičnosti, lásce ke svobodě, úctě a laskavosti k dítěti. Nositeli autority byli pouze vychovatelé – muži. Naprostým protipólem je vymezení kázně a autority J. F. Herbarta. Jeho výchova je založena na striktním vymezení rozdílu v postavení vychovatele a žáka. Pro toto pojetí výchovy je typický odměřený vztah k dítěti, které se bez ohledu na vlastní pocity musí podrobit kázni a stanoveným cílům. Autorita vychovatele je založena na stálém dozoru, příkazech a zákazech. Je dána postavením vychovatele jako nositele moci, přičemž jeho osobní kvalita je druhořadá. (Vališová et al., 1998, s. 99 – 103)

Současné vymezení pojmu kázně rovněž není příliš jednoznačné. Kázeň může být vnímána jako prostředek výchovy, ale také jako jeden z cílů. V souvislosti s postupnými změnami v současné společnosti dochází k destrukci mnoha tradičních hodnot. Bendl (2011, s. 34 – 35) hovoří o tom, že se také mění nazírání na problematiku kázně ve škole. Zatímco dříve se děti musely přizpůsobovat škole, tj. školní kázni, stylu výchovy apod., dnes se škola naopak přizpůsobuje dětem.

Když se hovoří o kázni a trestech v současnosti, napadne většinu z nás nějaký pohlevek nebo domácí vězení, které jsme od rodičů v dětství občas dostali. V průběhu školního roku se také vychovatelé v domovech mládeže setkávají s radou rodičů: „Klidně synkovi jednu vrazte, když to bude třeba“. Takové chování si skutečně mohou dovolit pouze rodiče, vychovatel však nikoliv. Vychovatel má na rozdíl od rodičů omezené prostředky, kterými může účinně ovlivňovat kázeň a nežádoucí chování žáků. Na druhé straně jsou vychovatelé profesionálové, kteří jsou pro výkon své profese řádně a odborně proškoleni a měli by být schopni ve výchově využívat jiné, účinnější strategie než jsou pohlavy. Při používání trestů ve výchově je třeba mít na paměti pravidlo, které říká: „To, co se osvědčilo ve výchově rodičům, nemusí se zákonitě osvědčit vychovateli.“

Budování a následné udržení autority vychovatele při práci s dospívajícími je úkol nelehký. Každý pedagog si během své profesionální dráhy hledá a vytváří vlastní postupy, které mu pomáhají udržet patřičnou úctu, vážnost a respekt. Dovolíme si tvrdit, že nenajdeme pedagoga, který by se v průběhu své profese nesetkal s nekáznými žáky, tedy s těmi, kteří by

více či méně porušovali nějaká pravidla nebo předpisy. Nejčastější výchovný prostředek v případě neukázněného chování je použití napomenutí. Někdy se však napomenutí, zejména při opakovaném a přetrvávajícím nežádoucím chování, míjí účinkem. Za takových okolností může být použití trestu účinným prostředkem k obnovení kázně nebo k nápravě věci samotné.

Trest je v podstatě formální čin, od kterého očekáváme, že bude pro žáka nepříjemný, který má žákovi pomoci, aby se v budoucnu choval vhodným způsobem. Hranice mezi trestem a slovním napomenutím se mnohdy překrývají, protože i napomenutí bývá pocíťováno nepříjemně. Rozdíl mezi napomenutím a trestem spočívá především v tom, že trest je udělován více formálním způsobem a je jeho přímým záměrem, aby byl prožíván jako nepříjemný. Pokud vychovatel použije trestu jako výchovného prostředku, je nutné žákovi zdůraznit, že tak postupuje proto, aby pochopil závažnost svého chování a v budoucnu se mu vyvaroval. U trestu je důležité, aby jej žák vnímal jako opodstatněný, jako čin, který je mu udělen v jeho zájmu, nikoliv jako projev nepřátelství a zlovůle pedagoga. (Kyriacou, 2008, s. 110)

„Trest není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest prožívá.“ (Matějček, 2012, s. 29)

V pedagogické literatuře se lze setkat se třemi funkcemi, které má trest plnit:

1. Odplata: trest má být vyjádřením myšlenky spravedlnosti a také toho, že po špatném činu následuje zasloužený trest.
2. Odstrašení – zabránění, aby se nesprávné chování opakovalo: spočívá v poučení z předchozího trestu a ze špatné zkušenosti.
3. Náprava: pochopení nevhodnosti chování a také toho, proč je třeba, aby se žák příště choval správně. (Kyriacou, 2008, s. 110)

Matějček (2012) navíc uvádí pro výchovu velmi důležitou fázi trestu *odpuštění*, které spočívá ve zbavení viníka pocitu viny. Přestupek a následný trest vyvolává pocit odcizení mezi žákem a vychovatelem. Tento pocit nesmíme u žáka držet dlouho. Je třeba „prožít pocit osvobození a smíření, na který by se pak dále mohlo výchovně navázat.“ (Matějček, 2012, s. 41)

Jak jsme již zmínili, vychovatelé jsou profesionálové ve svém oboru, kteří jsou v užívání trestů limitováni. Následující výčet trestů nepřestavuje konečnou a vyčerpávající škálu

výchovných prostředků. Jedná se spíše o nástin těch, které jsou běžně používány. Na konkrétních příkladech uvedeme možnost jejich použití v domově mládeže.

Jedním z možných trestů, pomocí něhož lze zabránit nebo zastavit nežádoucí chování žáka v určité situaci, je **izolace**. Izolovat žáka lze např. v případě neukázněného chování ve večerních hodinách třeba po večerce, kdy nepomůže opakované napomenutí. Pokud to prostorové možnosti zařízení dovolí, je možné zabránit v pokračování rušivého chování tím, že žáka dočasně (např. po dobu jednoho odpoledne nebo večera) přemístíme na jiný pokoj. Pro žáka představuje tento trest nepohodlí a znemožní mu bezprostřední kontakt s dosavadními spolubydlícími. Dalším typem trestu je **ztráta určité výhody**. Práva a povinnosti žáků jsou zakotveny v domovním řádu. Avšak ten neobsahuje *výhody a benefity*, které vychovatel žákům může poskytovat nad rámec stanovených pravidel. Taková výhoda může mít podobu např. prodloužené vycházky, kterou vychovatel žákovi udělí na základě určitých zásluh, pomoci ostatním, udržování vzorného pořádku apod. Předností trestu ztráty výhody je, že může žáka zasáhnout a vyvést z klidu. Na druhé straně může být vnímán jako projev nespravedlnosti a pomsty. **Zákaz činnosti** patří mezi tresty, které jsou žáky vnímány bouřlivěji, a je často doprovázen negativními komentáři. V opodstatněných případech lze žákům např. odeprít účast na zájmových aktivitách, sledování zajímavého pořádku v televizi, nebo se účastnit jiných, žákem vyhledávaných aktivit. **Slovní napomenutí - varování** patří k základním výchovným prostředkům. Jeho výhodou je, že může být uděleno okamžitě, nevýhodou je pak skutečnost, že může vyprovokovat konfrontaci. V případě, že se jedná o důrazné napomenutí nebo výstrahu ze strany vychovatele nebo jiného nadřízeného pracovníka, doporučuje se, aby tato byla udělena v soukromí. Dalším trestem, který lze použít v prostředí domova mládeže je **trest pracovní**. U pracovního trestu je třeba mít na paměti, že má smysl jen tehdy, jde-li o nápravu věci - škody, kterou žák svým nevhodným chováním způsobil. Velmi nevhodné by bylo, potrestat tímto způsobem žáka např. za nedostatky ve slušném chování nebo vyjadřování. Vychovatelé také někdy pracují se **symbolickými tresty**. Podobně jako učitelé ve škole udělují černé puntíky za nevhodné chování žáků, mohou i vychovatelé v domově mládeže používat symbolický trest, který může mít podobu slovního pokárání mezi čtyřma očima. Vychovatelé rovněž používají osvědčené pravidlo „tříkrát a dost“. Pokud se mine účinkem i třetí upozornění, může následovat trest. **Informování osob**, které jsou pro žáka nějakým způsobem významné např. rodiče, nebo třídní učitel představuje pro většinu žáků závažný trest. Jedná se o sankci, která se používá v závažných případech, kdy běžné postupy nefungují, a je potřeba, aby se

na řešení problému podílely i jiné osoby. Takovým případem může být např. záškoláctví. V praxi se toto projevuje nejčastěji záměrným zaspáváním, opakovaným lhaním o zrušeném vyučování nebo výmluvou na nemoc vyučujícího. Hlavní nevýhodu tohoto postupu je riziko, že se žák může cítit označkován a tohoto pocitu se již v budoucnu nezbaví. Jednou z krajních možností, jak řešit nežádoucí chování žáka je **udělení dočasného nebo podmínečného vyloučení** ze zařízení. Tato sankce se používá jako poslední možnost, jak pomoci žákovi uvědomit si závažnost jeho chování. Bývá to také často poslední fáze dlouhodobě problémového chování, které je natolik závažné, že může nežádoucím způsobem ovlivňovat chování ostatních žáků např. drogy, šikana, fyzické útoky. (Kyriacou, 2008, s. 112 – 113)

Ať už vychovatelé při výkonu své profese používají jakýchkoliv výchovných prostředků a trestů, je třeba při jejich užívání mít na paměti zásady jako jsou srozumitelnost, upřímnost, přiměřenost, umírněnost, spravedlnost a důslednost. Tresty, které vychovatel ve výchově uplatňuje, jsou odrazem jeho temperamentu, intelektu, životních zkušeností, aktuální tělesné kondice, výchovy v dětství nebo vztahů s ostatními, tedy celé jeho osobnosti. Domníváme se, že nežádoucímu chování je lépe předcházet a tím pádem méně trestat. Snad každý rodič či pedagog raději chválí a odměňuje, než kárá a trestá.

„Dobře potrestat dítě může jen ten, kdo je má rád.“ (Matějček, 2012, s. 104)

3.4 Autorita vychovatele a problémový žák

Vychovatelé, se při výkonu své profese občas setkávají s žáky, kteří svým chováním nespĺňují jejich očekávání. S ohledem na různost prostředí, ze kterého žáci pocházejí, nelze očekávat, že se všichni budou chovat stejným - vzorným způsobem. Běžně jsou v DM ubytováni žáci s *normální vychovatelností*, tzn., že při použití běžných výchovných metod jsou schopni se v požadované míře přizpůsobit a respektovat požadavky vychovatele.

Jak upozorňuje Vojtová (2004), u žáků s nežádoucími projevy v chování je nutné rozlišit, zda se jedná o žáky s **problémy v chování**, nebo žáky s **poruchami chování**. Rozdíl mezi těmito dvěma kategoriemi spočívá ve třech aspektech: v záměru – motivaci, v délce trvání a ve způsobu vedení, nápravy a kompenzace chování takového žáka. Žák s problémy v chování o svých problémech ví, vadí mu a chce je odstranit. Pravidla většinou neporušuje úmyslně, ale jejich porušování je nejčastěji výsledkem konfliktu mezi vnějšími požadavky a vnitřními potřebami žáka. Žák neumí sám své chování adekvátně napravit. Problémy

mívají krátkodobý charakter a mívají souvislost s určitým vývojovým obdobím. U takového žáka lze vhodným a cíleným pedagogickým opatřením nežádoucí chování napravit a zmírnit. U žáka s poruchami chování představují pravidla a řád zásadní problém. Pravidla ignoruje, nepřijímá a jsou mu lhostejná. Pravidla porušuje opakovaně a dlouhodobě a specifické vývojové zvláštnosti nežádoucí chování ještě prohlubují. U takového žáka si nelze vystačit s běžnými výchovnými opatřeními. Náprava již vyžaduje odbornou péči speciálního pedagoga, psychologa apod. K *problémovému žákovi* může vychovatel přistupovat různě. Nejjednodušší a z hlediska pedagogického působení nejhorší variantou je *označení – nálepkování* takového žáka pod záminkou, že do zařízení nepatří a je třeba ho vyloučit. Jiným, z pedagogického hlediska žádoucím způsobem je mobilizace všech sil k hledání způsobů, jak takové chování změnit. (Vojtová, 2004, s. 73 – 75)

Vychovatelé se v běžných středoškolských domovech mládeže setkávají spíše s první uvedenou skupinou žáků. V DM jsou ubytováni žáci, kteří za celou dobu svého pobytu nikdy nemuseli s vychovatelem řešit žádný problém v chování. Jsou však i situace, kdy se žáci s novým prostředím, lidmi a povinnostmi vyrovnávají po svém a porušování pravidel se dopouštějí častěji nebo opakovaně. Do problémového chování žáků v DM lze zařadit odmítavé a nespolupracující chování, občasné lhaní, záškoláctví, vulgární chování a vyjadřování, porušování domovního řádu (pozdní příchody, neudržování čistoty a pořádku, ničení majetku, porušení zákazu kouření, pití alkoholických nápojů v DM) aj.

V situacích, kdy vychovatel řeší s žáky případy nežádoucího chování, uplatňuje svoji formální autoritu, která vyplývá z jeho úředního postavení. Nikdy by však nemělo dojít k jejímu zneužití, které by ve výsledku žáka poškodilo. Jedná se např. o výše uvedený způsob, kdy je žák za své chování vyloučen z ubytování. Tato varianta by měla nastat skutečně ve výjimečných a krajních případech. Jak vyplývá ze samotného názvu, vychovatel je *odborník na výchovu*. S nevhodným chováním žáků si musí umět dobře, a z pedagogického hlediska také správně, poradit. Schopnost účelně a efektivně řešit problémy patří k jedné z jeho kompetencí, která posiluje jeho autoritu u žáků.

3.4.1 Napomenutí jako nejčastější výchovný prostředek

V předchozím textu jsme věnovali pozornost některým výchovným prostředkům, které lze v prostředí výchovy v domově mládeže uplatnit v případě nežádoucích projevů v chování žáků. Větší pozornost bychom chtěli věnovat jednomu z nich, kterým je slovní napomenutí a pokárání. Úkolem vychovatele není napomínat a kritizovat žáky, avšak pokud to situace

vyžaduje a napomenutí pomůže nežádoucí chování utlumit nebo odstranit, v takovém případě je slovní upozornění na místě.

Slovní napomenutí – pokárání patří k nejzákladnějším výchovným prostředkům. Napomenutím rozumíme jasně vyjádřené ústní upozornění, výstrahu nebo připomínku, kterou pedagog použije k tomu, aby žákovi sdělil, že neschvaluje jeho nepatřičné chování. I napomenutí však musí být použito uvážlivě a ne příliš často. Příliš časté napomínání se stává málo účinným a nepříspěvá k příznivému klimatu v daném zařízení. Aby bylo napomenutí účinné mělo by být založeno na několika požadavcích:

- Správné zacílení – žák, který je napomínán, musí být jednoznačně identifikován jako původce nevhodného chování, nebo jako ten, který se na něm podílí,
- pevnost – napomenutí musí být vyjádřeno jasně a pevně tónem hlasu i obsahem,
- vyjadřuje zájem – napomenutí by mělo vyjadřovat postoj a názor pedagoga, že jedná v nejlepším úmyslu a v zájmu žáka,
- neobsahuje hněv – výhrušné projevy hněvu mohou žáci interpretovat jako emocionální nestabilitu,
- neobsahuje nespravedlivé srovnání – nesrovnává žáka s ostatními spolužáky popř. s rodiči,
- neobsahuje nepřátelské poznámky. Kritika je zaměřena na chování žáka, nikoli na žáka samotného,
- spíše „mezi čtyřma očima“ než na veřejnosti – napomenutí v soukromí umožňuje bližší osobní kontakt a snižuje nebezpečí, že se žák bude cítit veřejně zahanben, že zareaguje nepřátelsky,
- obsahuje upozornění na porušení pravidla a jeho zdůvodnění – napomenutí může obsahovat připomenutí pravidla, které bylo porušeno a zdůvodnění proč jsou pravidla důležitá. (Kyriacou, 2008, s. 107 – 109)

Domníváme se, že slovní pokárání patří k elementárním výchovným prostředkům. Žáci na středních školách jsou *téměř dospělými jedinci*, jejich osobnost se stále formuje a vyvíjí, a proto mají *nárok* se občasných chyb ve svém chování dopouštět. Úkolem vychovatele není proto takovéto chování trestat, ale spíše vhodným způsobem regulovat a upozorňovat

na ně. Napomenutí má mít preventivní charakter a vždy by mělo předcházet dalším, pro žáka závažnějším, způsobům potrestání.

Být rodičem nebo pedagogem znamená nést zodpovědnost za to, že ne vždy se nám ve výchově všechno podaří. Znamená to také dokázat si uvědomit své chyby, zvládat obtížné situace, a když je to nutné, třeba i změnit názor. (Goddetová, 2001, s. 27)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Na teoretické poznatky a názory různých autorů na oblast pedagogické autority uvedené v předchozí části práce bychom rádi navázali vlastním výzkumem, který se konkrétněji zabývá autoritou vychovatele v domově mládeže. Důvodů, proč se daným tématem zabýváme, je několik.

Prvním z nich je skutečnost, že poměrně velká část středoškolské mládeže je ubytována v domovech mládeže, kde mnozí stráví čtyři i více let svého života. Podle zprávy České školní inspekce z roku 2015 je počet ubytovaných žáků a studentů SOŠ a VOŠ v domovech mládeže téměř 34 000 (CSI, ©2015). Dle našeho názoru se jedná o nezanedbatelné číslo, zejména pokud si uvědomíme, že jde o mládež, která se nachází ve věku, kdy se stále formuje a vyvíjí osobnost. Nemalý podíl na tomto procesu formování osobnosti mají také vychovatelé, kteří jsou s žáky v každodenním kontaktu. Jak uvádí Karnsová (1995), vychovatele je možno chápat jako *průvodce dospívajících*, kteří se svým pedagogickým působením snaží ovlivňovat chování žáků žádoucím směrem v souladu s morálními, etickými a celospolečenskými normami. Od pedagogů se očekává, že budou svým žákům vzorem a autoritami. Jestli tomu tak skutečně je se pokusíme zjistit.

Další důvod je poměrně prostý. V této práci se zabýváme autoritou pedagoga volného času, přesněji vychovatele v domově mládeže. V odborné literatuře se lze setkat s výzkumy pedagogické autority, jedná se však především o výzkumy ve školním - učebním prostředí. S výzkumy z oblasti autority pedagogů volného času se však příliš nesetkáváme. Vlastním výzkumem bychom proto rádi přispěli k bližšímu objasnění toho, jak jsou vychovatelé v domovech mládeže vnímáni samotnými žáky, jakou úctu, vážnost a respekt u svěřených žáků mají, tedy jakou mají autoritu. Dílčí zjištění z tohoto výzkumu mohou sloužit jako podnět k zamyšlení a také jako zdroj informací, jak lépe a efektivněji pracovat s žáky, jak podpořit přirozenou autoritu vychovatele.

Poměrně významným důvodem, proč se tématem autorita vychovatelů zabýváme je vlastní mnohaletá práce s dospívající mládeží v domově mládeže a osobní zájem o tuto problematiku.

4.1 Výzkumy osobnosti a autority pedagogů

Různé pedagogické situace kladou různé nároky na vlastnosti a dovednosti pedagoga. Vychovatel, tak jako učitel, nemůže být ve všech oblastech dokonalý. Může mít své chyby, avšak pokud je přirozený a autentický a pokud má k žákům kladný vztah, bude mít u žáků autoritu a dobrou kázeň. Jak uvádí Holeček (2014), problematice výzkumu na téma „ideální a úspěšný učitel“ je v posledních letech věnována velká pozornost.

Konkrétním výzkumům zkoumajícím osobnost pedagogů se věnovala např. Benová a M. Langová. Jejich výzkumy ukazují na to, že žáci si obecně u svých pedagogů váží toho, že jsou trpěliví, chápající, spravedliví, důslední, se smyslem pro humor a schopní udržet kázeň. Fyzické vlastnosti pedagogů hrají větší roli u děvčat, která oceňují mládí nebo styl oblékání. Chlapci oceňují spíše inteligenci, vyjadřovací schopnosti, komunikační dovednosti a celkovou odbornost. Na základě mnohaletých výzkumů dospěla Langová (1992) k názoru, že k pozitivnímu vývoji žáků přispívají takové rysy osobnosti pedagoga, kterými jsou:

- vělost, která se vyznačuje přátelským, laskavým a podporujícím chováním,
- integrita osobnosti projevující se v oblasti emocionální stability, sebedůvěry a racionálního přístupu,
- dynamika osobnosti, která se projevuje schopností rychle reagovat na změny v pedagogických situacích a pružně se jim přizpůsobovat,
- přiměřený stupeň dominance tj. pedagogova schopnost prosadit se při jednání s žáky a účinně je motivovat k činnosti a stanoveným cílům. (Langová, 1992 cit. podle Holeček, 2014, s. 95-97)

Pro účely naší práce jsme se nechali inspirovat dvěma výzkumy autority pedagoga. Prvním zdrojem byl výzkum Jakuba Dobala (1999) zkoumající autoritu pedagogů z pohledu studentů pražských gymnázií. Dle tohoto výzkumu mít pedagogickou autoritu znamená být respektován a vážen, být uznáván jako osobnost, mít důvěru a úctu okolí. Do žebříčku vlastností, které spoluvytváří, ale také oslabují autoritu pedagoga (řazení v tabulce je podle významnosti od nejvyšší a uvádíme pouze některé) patří:

pořadí	vlastnosti, které spoluvytváří autoritu pedagoga	vlastnosti, které oslabují autoritu pedagoga
1.	Znalosti, všeobecný přehled	Neznalost
2.	Důslednost	Hloupost
3.	Inteligence	Nedůslednost
4.	Charakter	Nadřazenost
5.	Pedagogické dovednosti	Nezájem, lhostejnost
6.	Spravedlnost	Kamarádíčkování

Mezi další vlastnosti přispívající k autoritě patří např. přiměřená přísnost, kladný vztah ke studentům, smysl pro humor, vyrovnanost, lidskost a další. Dobal však dodává, že pedagog nemusí mít nutně všechny zmíněné vlastnosti, aby měl u studentů autoritu. Autoritu lze mít na základě celého komplexu vlastností, kdy záleží i na jejich poměru a kombinaci. (Dobal, 1997 cit. podle Vališová et al., 1998, s. 122-126)

Druhým zdrojem inspirace byl výzkum realizovaný v letech 1991-2013. Zkoumány byly názory dospívajících žáků Plzeňského, Karlovarského a Středočeského kraje na vlastnosti úspěšného pedagoga. Výzkumu se účastnilo téměř 700 žáků středních škol. Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníku *Hodnocení učitele žákem*, který byl sestaven na základě australské posuzovací škály (Students Evaluation of Education Quality) autora H. W. Marsche. Výstupem tohoto výzkumu bylo vytvoření tzv. *norem úspěšného učitele*. Pro jednotlivé položky v dotazníku byl stanoven *interval úspěšnosti*, který byl vypočítán jako aritmetický průměr +/- polovina směrodatné odchylky dané otázky. Podle tohoto výzkumu patří mezi vlastnosti, které nejlépe reprezentují osobnost úspěšného pedagoga upravený zevnějšek, spravedlivý přístup k žákům, důslednost a přiměřená náročnost, schopnost snadno řešit konfliktní situace. Žáci rovněž oceňují pedagogy, kteří mají radost z jejich úspěchů, umí si na ně vždy udělat čas nebo se často usmívají a vytváří příjemnou atmosféru. Přiměřená dominance, schopnost udržet kázeň a pořádek patří mezi žádané vlastnosti. Mezi *negativně* hodnocené vlastnosti pedagogů patří:

- rovný přístup k žákům,
- chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbence,
- je velmi klidný a trpělivý, umí se vždy dobře ovládat,
- užívá více pochval než trestů. (Holeček, 2014, s. 99-103)

4.2 Výzkumný problém

Tato diplomová práce se, dle našeho názoru, zabývá aktuálním tématem, kterým je současná autorita pedagogů v českém školství. Soudíme tak také podle toho, že při realizaci výzkumného šetření jsme se setkali se zájmem o tuto problematiku jak u pedagogů, tak u samotných žáků. V této práci se zabýváme autoritou vychovatelů, jejichž práce spočívá především ve výchovném působení na mladou, dospívající generaci. V této souvislosti jsme stanovili hlavní výzkumný problém:

Jak vnímají žáci v domově mládeže autoritu vychovatele, jaká je její úroveň, názory na ni, co pro současnou mládež pojem autorita představuje, čím je ovlivňována a determinována?

4.3 Cíle výzkumu

Hlavní výzkumný problém jsme rozdělili do dílčích výzkumných oblastí. Chceme zjistit, jak dospívající mládež interpretuje pojem autorita, jaké jsou názory na ni, jaké skutečnosti ji determinují a ovlivňují, jak hodnotí žáci skutečné vychovatele v domovech mládeže. Jedním z dílčích cílů je také poukázat na případnou shodu nebo rozdíl v oblasti vnímání autority vychovatele těmi žáky, se dopouští přestupků v chování, a těmi, kteří se jich nedopouští.

V teoretické části práce jsme uvedli, že věk ani pohlaví nejsou relevantními skutečnostmi, zakládajícími a předurčujícími autoritu pedagoga. Tyto a další skutečnosti se pokusíme realizací našeho výzkumu ověřit.

Hlavní cíle:

1. Zjistit, jaké jsou názory dospívajících na důležitost autority ve výchově, co ji ovlivňuje a determinuje.
2. Zjistit, jak vnímají žáci autoritu skutečných skupinových vychovatelů v DM.
3. Popsat, jak vnímají autoritu vychovatele žáci s nežádoucími projevy chování.

4.4 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsou odvozeny od výzkumných cílů. Formulovali jsme tři hlavní a několik specifických výzkumných otázek. V závorce jsou uvedena čísla dotazníkových položek.

1. Jaké jsou názory dospívajících na důležitost autority vychovatelů v domovech mládeže?

1.1 Jak interpretuje středoškolská mládež pojem autorita? (2)

1.2 Jaké jsou obecné názory dospívajících na autoritu vychovatele? (3,4)

1.3. Ovlivňuje věk a pohlaví vychovatele subjektivní názory dospívajících na autoritu pedagoga? (6,11,12)

1.4 Jaké skutečnosti zakládají autoritu vychovatele z pohledu žáků? Co autoritu pedagoga posiluje nebo oslabuje? (5,7,8)

2. Jaké jsou subjektivní názory žáků na autoritu reálných vychovatelů v DM?

2.1 Považují žáci vychovatele v DM za pedagogy, kterých si váží a které respektují? (9,10)

2.2 Existuje souvislost mezi tím, jak žáci vnímají autoritu vychovatele a způsobem jeho interakce s žáky? (17,18)

2.3 Jak žáci vnímají a hodnotí osobnostní vlastnosti a pedagogické dovednosti vychovatelů? (19)

2.4 Existují rozdíly mezi obecnými názory a skutečným vnímáním žáků v oblasti autority vychovatele? (3,9)

3. Jak vnímají autoritu vychovatele žáci, kteří se dopouští přestupků v chování?

3.1 Existují rozdíly v subjektivním vnímání autority vychovatele u žáků, kteří se dopouští přestupků v chování, a žáků, kteří se přestupků nedopouští? (9,13)

3.2 Jak často a jakých přestupků v chování se žáci nejčastěji dopouštějí? (13,14)

3.3 Ovlivňuje četnost výchovných trestů udělených vychovatelem vnímání žáků v oblasti autority pedagoga? (9,16)

3.4 Jaké tresty uplatňují vychovatelé v DM? (15)

4.5 Hypotézy k výzkumným otázkám

Pro specifické výzkumné otázky, které jsme se rozhodli ověřit pomocí induktivní statistiky, jsme vytvořili následující hypotézy:

Hypotézy k výzkumné otázce č. 1.3: Ovlivňuje věk a pohlaví vychovatele subjektivní názory dospívajících na autoritu pedagogů?

H1: Věk vychovatele neovlivňuje subjektivní názory žáků na autoritu pedagoga.

H2: Pohlaví vychovatele neovlivňuje subjektivní názory žáků na autoritu pedagoga.

Hypotézy k výzkumné otázce č. 2.2: Existuje souvislost mezi tím, jak je vnímána autorita vychovatele a způsobem jeho interakce s žáky?

H3: Skutečnost, jak žáci vnímají autoritu vychovatele, souvisí s jím preferovaným komunikačním stylem.

H4: Skutečnost, jak žáci vnímají autoritu vychovatele, souvisí s jím preferovaným výchovným stylem.

Hypotéza k výzkumné otázce č. 2.4: Existují rozdíly mezi obecnými názory a skutečným vnímáním žáků v oblasti autority vychovatele?

H5: Mezi obecnými názory žáků na důležitost autority vychovatele a jejich skutečným vnímáním autority pedagogů nejsou rozdíly.

Hypotéza k výzkumné otázce č. 3.1: Existují rozdíly v subjektivním vnímání autority vychovatele u žáků, kteří se dopouští přestupků v chování a žáků, kteří se přestupků nedopouští?

H6: V přijetí a respektování autority vychovatele jsou rozdíly u žáků, kteří se dopouští přestupků v chování, a žáků, kteří se přestupků nedopouští.

Hypotéza k výzkumné otázce č. 3.3: Ovlivňuje četnost výchovných trestů udělených vychovatelem vnímání žáků v oblasti jeho autority?

H7: Autorita vychovatele je ovlivněna četností udělených výchovných trestů.

4.6 Metoda a technika výzkumu

Diplomová práce má kvantitativní charakter. Vzhledem k potřebě získání informací od většího počtu respondentů byla pro výzkum zvolena metoda dotazování. Mezi nejčastě-

jší techniky patří rozhovor nebo dotazník. Pro náš výzkum jsme si zvolili dotazníkové šetření. Využití dotazníku ve výzkumu je relativně jednoduché a poměrně rychle poskytuje požadované informace. Ve výzkumu se zpravidla doporučuje využít již hotový, kvalitní a v praxi ověřený dotazník a použít ho jako celek. Ne vždy je však toto možné. Přestože může být již existující dotazník vytvořen a sestaven pro určitou konkrétní výzkumnou oblast, nemusí být vždy v naprostém souladu s požadavky jiného výzkumníka. Dalším důvodem proč nelze využít kvalitní dotazník je prostá skutečnost – absence dotazníku, zkoumajícího požadovaný jev.

Při konstrukci našeho dotazníku jsme se nechali inspirovat již dvěma zmíněnými výzkumy. Námi vytvořený dotazník obsahuje vysvětlení podstaty a cíle výzkumného šetření, pokyny pro vyplnění, informaci týkající se anonymity a je tvořen 20 položkami. Jednotlivé položky v dotazníku byly označeny číslem a následně vyhodnoceny pomocí popisné a statistické analýzy.

Abychom se vyhnuli tomu, že budou žáci daný dotazník vyplňovat monotónně a automaticky, bylo v něm použito několika typů otázek. Dotazník obsahuje jednoduché uzavřené otázky např. týkající se zjišťování pohlaví žáků nebo vychovatelů. Dále jsou zde zastoupeny položky polouzavřené s možností výběru odpovědí a volnou odpovědí, položky škálové, výčtové a stupnicové. V dotazníku byly rovněž použity tři otevřené otázky, kde měli žáci vlastními slovy vyjádřit svůj názor a interpretovat zadaný pojem.

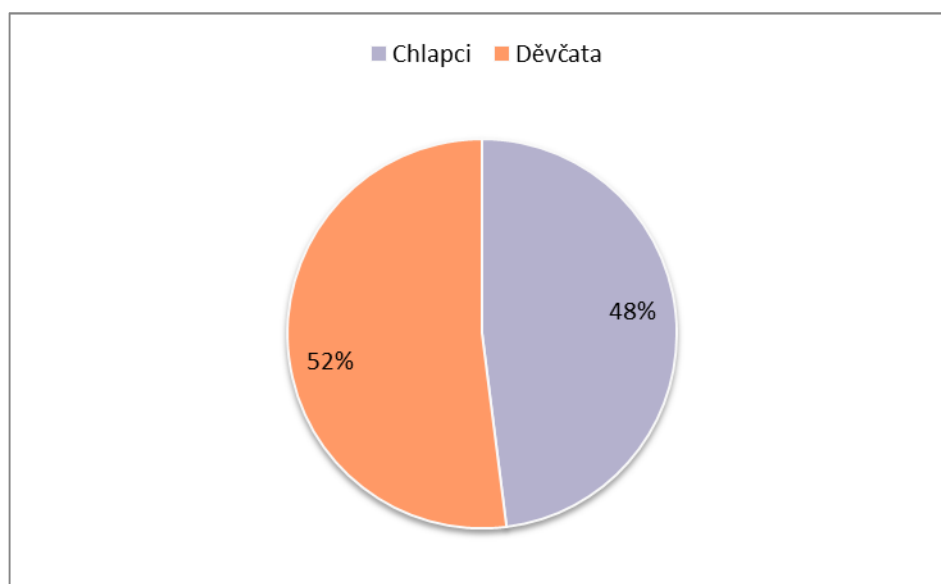
4.7 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří žáci středních škol, kteří jsou v průběhu školního roku ubytováni v domovech mládeže Zlínského kraje. Do výzkumu jsou zahrnuta obě pohlaví, výzkumný vzorek tvoří žáci 1. až 4. ročníku středních škol. Výzkum byl realizován ve dvou domovech mládeže ve Zlíně, dále v domovech mládeže v Otrokovicích, Vizovicích a Kroměříži. V každém domově mládeže bylo rozdáno 50 dotazníků. Návratnost dotazníků byla 79,6%, proto výzkumný vzorek tvoří celkem 199 žáků. Jediným požadavkem na vyplnění dotazníku bylo rovnoměrné rozložení chlapců a děvčat. Vzhledem k tomu, že jeden z domovů je zařízením pouze dívčího typu (Domov mládeže - Vizovice), nebyl tento požadavek v tomto jednom zařízení dodržen. V celkovém součtu všech vyplněných dotazníků je však poměr chlapců a děvčat vyvážený. Základní informace týkající se dotazovaných žáků jsou

uvedeny v tabulce č. 1. Rozdělení žáků podle pohlaví zobrazuje graf č. 1 (v dotazníku položka č. 1).

Tab. 1. Rozdělení dotazovaných žáků podle středních škol.

	Domov mládeže při střední škole:					Celkem
	DM1 Zlín	DM2 Zlín	DM - OV	DM - VIZ	DM - KM	
Chlapci	28	12	27	0	28	95
Děvčata	20	23	20	25	16	104
Σ	48	35	47	25	44	199



Graf 1. Rozdělení dotazovaných žáků podle pohlaví.

Než jsme se pustili do realizace výzkumného šetření, byli osobně a prostřednictvím elektronické pošty osloveni vedoucí vychovatelé jednotlivých domovů mládeže. S jejich souhlasem pak byly rozdány dotazníky žákům jejich *skupinovými vychovateli*. Nezájem o spolupráci na výzkumu jsme nikde nezaznamenali. U jednotlivých vychovatelů jsme se setkali spíše s nadšením a zájmem o dané téma.

5 REALIZACE VÝZKUMU

5.1 Předvýzkum

Před zahájením hlavního výzkumného šetření jsme provedli předvýzkum. Ten se uskutečnil v průběhu měsíce dubna 2016 a vyplnilo jej patnáct žáků z domova mládeže při SPŠ polytechnické – Centru odborné přípravy Zlín. Cílem pracovní verze dotazníku bylo především ověřit srozumitelnost položených otázek a také schopnost žáků na položené otázky odpovědět. Dotazník byl žákům předán osobně, byla jim vysvětlena jeho podstata a cíl, rovněž tak pokyny k vyplnění. Dotazník obsahoval 20 položek. Většina položek byla formulována stejným způsobem jako u finálního dotazníku. Znění některých otázek však bylo třeba následně kvůli nejasné formulaci upravit. U pracovní verze dotazníku jsme provedli několik změn. U položky č. 5 bylo třeba zvýraznit v tabulce odpovědi tzv. pořadí odpovědí od 1. do 7. místa. Někteří žáci tuto položku chybně vyplnili tak, že u dvou a více možností napsali stejné pořadí – číslici. Dále bylo třeba opatřit zadání u položek č. 7 a 8 (otevřené otázky) doplňujícími informacemi v závorce. Původní zadání bylo stručné, žáci nevěděli jak na danou otázku odpovědět. U položky č. 19 jsme museli upravit formulaci některých tvrzení, která byla položena v záporu. Žákům se toto jevilo jako složité, což vedlo k tomu, že své odpovědi zaznamenali do tabulky chybně. Podoba finálního dotazníku je uvedena v příloze. Hlavní výzkumné šetření proběhlo v průběhu měsíce června 2016 v domovech mládeže uvedených středních škol. Termín konce školního roku byl pro tento výzkum poměrně důležitý. Dotazník obsahuje otázky týkající se hodnocení skutečných skupinových vychovatelů, což předpokládá, že jsou žáci s vychovateli již nějakou dobu v kontaktu a vzájemně se znají. Pokud bychom dotazník žákům dali vyplnit na začátku školního roku, nebyli by na položené otázky schopni objektivně odpovědět, což by mohlo následně poměrně značně zkreslit výsledky šetření.

5.2 Způsob zpracování a vyhodnocení dat

Abychom mohli se získanými daty pracovat potřebným způsobem, nejprve jsme všechny dotazníky roztřídili. Dotazníky jsme třídili podle pohlaví žáků a podle četností přestupků v chování. Položky dotazníku jsme analyzovali pomocí popisné statistiky formou grafů a tabulek, vytvořených v programu MS Excel. Vzhledem k tomu, že některé výzkumné otázky jsou zaměřeny na zjišťování souvislostí mezi autoritou vychovatele, jeho výchovným stylem, způsobem komunikace nebo četností přestupků v chování žáků, bylo potřeba

tyto vzájemné vztahy statisticky ověřit. V našem případě se jedná o výběrový soubor, a pro jejich ověření bylo použito testu nezávislosti chí-kvadrát.

Otevřené otázky (2, 7, 8) jsme vyhodnotili pomocí techniky otevřeného kódování. Postupovali jsme tak, že jsme nejprve všechny odpovědi přepsali. V textu jsme se snažili nalézt shodné znaky – odpovědi, které jsme následně třídili do skupin podle jejich obsahové podobnosti. U každé z uvedených otázek jsme vytvořili tři základní kódy, které jsme dále členili na kategorie.

Položka v dotazníku označená číslem 19 se skládala z dalších částí, jejichž jednotlivé dílčí části jsou formulovány jako tvrzení, na něž žáci odpovídali zakroužkováním nejvhodnější odpovědi z nabídky. Výsledky jsme zaznamenali do tabulky. Vyhodnocení jsme provedli popisným způsobem.

Pro statistické ověření hypotéz č. 2, 3, 4, 6, 7 bylo nutné provést úpravu četností u některých odpovědí. Vzhledem k nízkým hodnotám vypočítaných očekávaných četností některých odpovědí jsme provedli úpravu – sloučení odpovědi C/spíše ne a D/ne. Ze stejného důvodu nebyly do výpočtu zahrnuty odpovědi E/nevím.

5.3 Popisná analýza výsledků dotazníkového šetření

Výzkumná otázka č. 1.1 Jak interpretuje středoškolská mládež pojem autorita?

K této výzkumné otázce se vztahuje v dotazníku **položka č. 2**. Jedná se o otevřenou otázku, kde měli žáci za úkol vlastními slovy vyjádřit – interpretovat pojem autorita. Jedná se o pojem abstraktní. Vzhledem k tomu, že ne všichni žáci byli schopni tento pojem charakterizovat pomocí pěti slov, lze usuzovat, že odpovědět na tuto otázku nebylo pro žáky zrovna jednoduché. Jednotlivé odpovědi byly zpracovány pomocí techniky kódování. Na základě podobnosti odpovědi jsme vytvořili tři základní kódy, které jsou dále členěny na další podkategorie. Z výpovědí žáků vyplývá, že pojem autorita je žáky chápán jako určitá osoba, vlastnost člověka a také obecná hodnota. U druhé kategorie kromě výše uvedených vlastností žáci uváděli množství dalších skutečností, které by nositel autority měl mít. Patří mezi ně např. zkušenost, dobré komunikační schopnosti, čestnost a pravdomluvnost. Tabulka uvádí pouze ty, které se v odpovědích vyskytovaly nejčastěji.

Vyhodnocení dat:

Tab. 2. Interpretace pojmu autorita.

KÓDY K POJMU AUTORITA	KATEGORIE
1. OSOBNOST/JEDINEC	rodič - prarodič
	cizí osoba - vůdce
2. VLASTNOST ČLOVĚKA	přísnost
	spravedlnost
	dominantnost
	tolerance
	důslednost
	přátelskost
3. HODNOTA	morálka
	respekt
	úcta
	vzdělání

Jestliže srovnáme výsledky toho, jak interpretují tento pojem žáci v našem výzkumu s interpretací tohoto pojmu, kterou uvádí Vališová (2011), zjistíme určitou shodu. Autorka člení interpretaci pojmu autorita do tří oblastí, a to: autorita jako všeobecně uznávaná vážnost (úcta, respekt), autorita jako určitá osoba a autorita ve smyslu instituce. S třetí kategorií jsme se v názorech dotazovaných žáků vůbec nesetkali. Žáci nejčastěji dávali pojem autorita do souvislosti s určitou vlastností jejího nositele a obecně uznávanou hodnotou.

Výzkumná otázka č. 1.2 Jaké jsou obecné názory dospívajících na autoritu vychovatele?

K této výzkumné otázce se v dotazníku vztahují položky č. 3 a č. 4. Pomocí **položky č. 3** jsme se snažili zjistit, jaké jsou obecně proklamované názory žáků na důležitost autority vychovatelů. Podle našeho zjištění, mezi názory chlapců a dívek na danou otázku nejsou příliš velké rozdíly. Z celkového počtu uvádí 61% dívek a 51% chlapců, že považují za důležité, aby měl vychovatel u žáků autoritu. Poměrně vysoký počet odpovědí jsme zaznamenali u odpovědi *spíše ano*, kde je procentuální vyjádření u chlapců 39% a 38% u děvčat. Nulová nebo velmi nízká odpověď byla zaznamenána u možnosti *spíše ne* a *ne*.

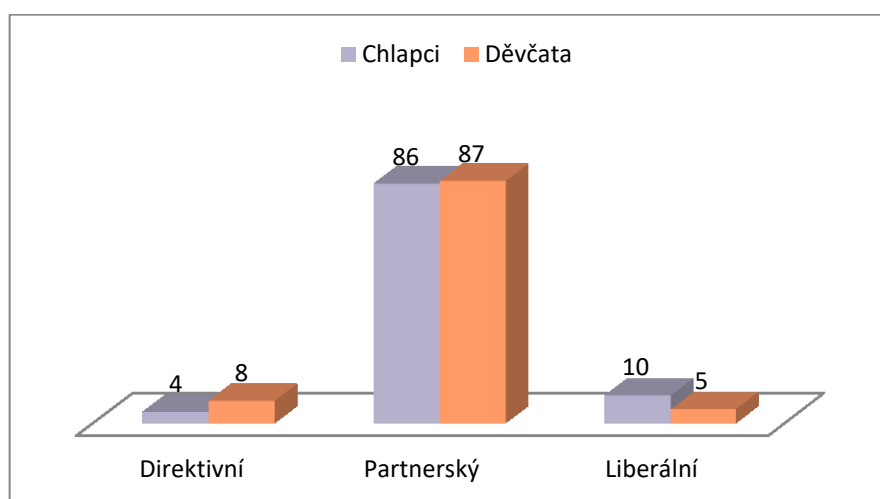
Odpověď *ne* jsme nezaznamenali u žádného žáka. Odpovědět nedokázalo 6% chlapců a 1% děvčat. Názory žáků mohou být odrazem individuálního postoje, výchovy v rodině, společenského hodnocení prestiže pedagogů a dalších vlivů. Toto však není předmětem našeho zkoumání. **Položka č. 4** v dotazníku měla za úkol zjistit, jaký způsob chování a jednání žáci považují za základ autority vychovatele. Jednotlivé možnosti - odpovědi jsou odrazem tří základních výchovných stylů, které jsme si pro lepší zpracování pojmenovali (A/ direktivní, B/ partnerský, C/ liberální).

Možnost A: Vychovatel je přísný, když něco chce, tak trvá na svém, rozhoduje sám a příliš o věcech nediskutuje. Vyžaduje splnění úkolu a toto také kontroluje. Drží si odstup, neplnění úkolu trestá.

Možnost B: Vychovatel umí být přísný, ale dokáže o problémech a úkolech diskutovat. Je schopen přijmout názor druhého. Dává žákům prostor k tomu, aby se rozhodli sami za sebe, ale také nesli patřičné následky. Občas používá tresty ale spíše mírnější. Snaží se žákům pomáhat.

Možnost C: Vychovatel není přísný, snaží se být hodný a milý. Nechce toho po žácích příliš mnoho. Je tolerantní, když něco provedeme nebo zapomeneme. Žáky téměř vůbec netrestá, příliš neradí a spíše chce, aby se každý rozhodoval sám podle svého uvážení.

Vyhodnocení dat:



Graf 3. Názory žáků na výchovný styl, který nejlépe reprezentuje vychovatele s autoritou.

Komentář: Graf 3 ukazuje, že nejvyšší míru autority má podle žáků pedagog, který preferuje partnerský přístup k žákům. Téměř shodné jsou výsledky v této kategorii u chlapců

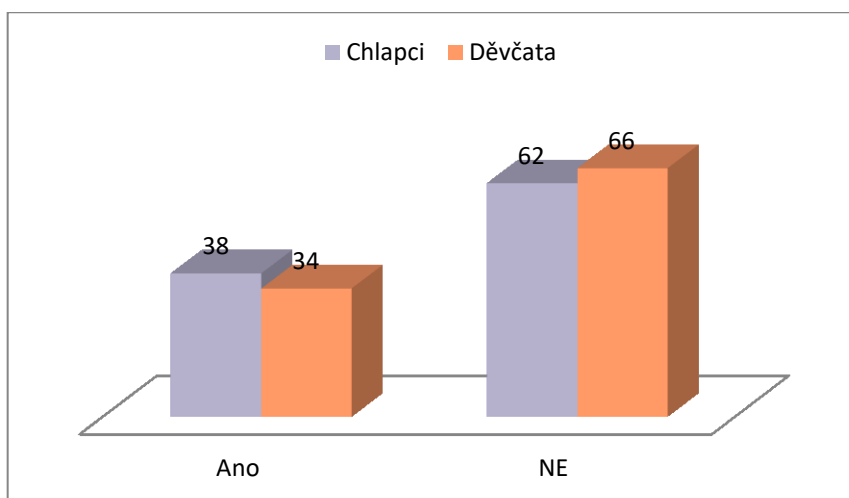
86% a 87% u děvčat. Pro 8% chlapců a 4% děvčat je autoritou vychovatel s direktivním přístupem. Liberální přístup preferuje 10% děvčat a 5% chlapců.

Výzkumná otázka č. 1.3 Ovlivňuje věk a pohlaví vychovatele subjektivní názory dospívajících na autoritu pedagogů?

K této výzkumné otázce se vztahují položky v dotazníku č. 6, 11 a 12. **Položka č. 6** byla zaměřená na zjišťování názorů žáků na autoritu vychovatele v závislosti na jeho pohlaví. Nadpoloviční většina 52% chlapců a 74% děvčat uvádí, že pohlaví vychovatele pro ně není důležité a nezakládá vyšší autoritu pedagoga (Graf č. 4 v Příloha P: 1). Přes tuto skutečnost však poměrně významné procento žáků uvádí, že muži – vychovatelé mají vyšší autoritu než ženy tj. 39% chlapců a 26% děvčat. Pouze 9% chlapců uvádí, že je pro ně vyšší autoritou žena. Tento názor však uvedlo 0% děvčat. Zda existuje vztah mezi názory žáků na autoritu vychovatele a jeho pohlavím, jsme se pokusili ověřit také pomocí statistického výpočtu v kapitole 5.4. Statistická analýza výsledků dotazníkového šetření.

Při hodnocení pedagogů rodiči, žáky nebo širokou veřejností se lze poměrně často setkat s názorem, že autoritu si člověk buduje zkušenostmi a také věkem. S ohledem na tradiční pojetí výchovy bude s tímto tvrzením velké množství osob souhlasit. Pomocí **položky č. 11** v dotazníku jsme se pokusili zjistit, jaký je názor dospívajících na autoritu v závislosti na věku pedagoga. Žáků jsme se ptali, zda souhlasí s názorem, že autorita vychovatele je tím vyšší, čím vyšší je jeho/její věk? Nabízené odpovědi byly: A/ ano, B/ ne – uveď proč.

Vyhodnocení dat:



Graf 5. Názory žáků na vliv věku vychovatele na jeho autoritu.

Komentář:

Výsledky uvedené v grafu č. 5 ukazují, že věk, respektive vyšší věk nepředstavuje pro žáky skutečnost, která by jednoznačně zakládala autoritu vychovatele. Možnost B označilo poměrně významné procento chlapců 62% a 66% děvčat. Možnost B měla charakter polouzavřené otázky, kde měli žáci doplnit důvod svého tvrzení. V odpovědích žáků, jsme se setkali s podobnými tvrzeními jako u položky č. 7. Jako nejčastější důvod nesouhlasu žáci uváděli, že místo věku preferují kladné charakterové vlastnosti, způsob vystupování a jednání s žáky. Podle názorů žáků může mít stejnou autoritu u žáků mladý i starší vychovatel. Za základ jeho autority považují ne jeho věk, ale jeho přístup k žákům. Abychom mohli s jistotou formulovat závěr, že věk vychovatele nemá rozhodující vliv na jeho autoritu, pokusili jsme se toto tvrzení ověřit také pomocí statistického výpočtu v další části práce. V souvislosti se zjišťováním názoru žáků na vliv věku na autoritu vychovatele jsme do dotazníku zařadili doplňující otázku. Jednalo se o **položku č. 12**, pomocí níž jsme chtěli získat orientační obraz toho, jakého věku jsou nejčastěji vychovatelé pracující v domovech mládeže u uvedeného vzorku žáků (Graf č. 6 v Příloze P: I).

V našem výzkumu byly zaznamenány odpovědi od celkového počtu 199 žáků. Tito žáci jsou ubytováni v pěti různých domovech mládeže a jsou členy několika výchovných skupin. Každou výchovnou skupinu vede jeden vychovatel. Podle našeho zjištění žáci hodnotili celkem čtrnáct vychovatelů. V souvislosti s odpověďmi žáků na otázku týkající se vlivu věku vychovatele na jeho autoritu nás zajímalo, jaké je skutečné věkové rozložení pedagogů. Rozdělení vychovatelů podle jejich věku je nutno brát jako orientační, žáci odpovídali podle svého úsudku, nikoliv podle přesné znalosti věku. Vytvořili jsme celkem tři věkové kategorie. První kategorie věk do 35 let představuje skupinu mladých pedagogů v zastoupení 4% s poměrně krátkou dobou praxe. Druhou skupinu v zastoupení 47% tvoří vychovatelé ve věku 35 až 45 let, kteří mohou být ve věku, který je blízký věku rodičů žáků. Třetí skupinu, 49% tvoří vychovatelé starší 45 let. Jen velmi málo procent vychovatelů patří do první věkové skupiny. Uvedená 4% ve skutečnosti představuje z uvedeného počtu vychovatelů jednoho člověka, což je dle našeho názoru velmi málo. Pokud bychom se zamysleli nad věkovým rozložením pedagogů v horizontu 15 až 20 let, může mít graf úplně jinou podobu. Když si někteří vychovatelé četli dotazník, který jsme žákům předkládali, tak poukazovali na to, že místo věku jsme v souvislosti s autoritou měli zkoumat délku praxe pedagogů. Do dotazníku jsme však takto položenou otázku nemohli zařadit z toho důvodu, že většina žáků tuto přesnou znalost nemá. V předchozí otázce uvedlo přes 60%

žáků, že věk vychovatele není rozhodujícím ukazatelem jeho autority. S tímto názorem jsme se rovněž setkali u některých autorů, což jsme uvedli v teoretické části. Přesto počet *mladých* vychovatelů působících v DM je velmi malý. Důvody této skutečnosti by mohly být předmětem dalšího zkoumání.

Výzkumná otázka č. 1.4 Jaké skutečnosti zakládají autoritu vychovatele z pohledu žáků? Co autoritu pedagogů posiluje nebo oslabuje?

K uvedené výzkumné otázce se vztahují položky č. 5, 7, 8.

Položka č. 5 je zaměřená na zjištění skutečností, které zakládají autoritu vychovatele. Jako možnost odpovědi bylo nabídnuto sedm tvrzení. Ke každému tvrzení měli žáci za úkol přiřadit číslici, která vyjadřovala pořadí podle důležitosti od nejvýznamnější (č. 1) až po tu nejméně významnou (č. 7). Nabízené možnosti byly:

A: společenském postavení a uznání

B: partnerském vztahu ke studentům

C: morálních zásadách a charakterových vlastnostech

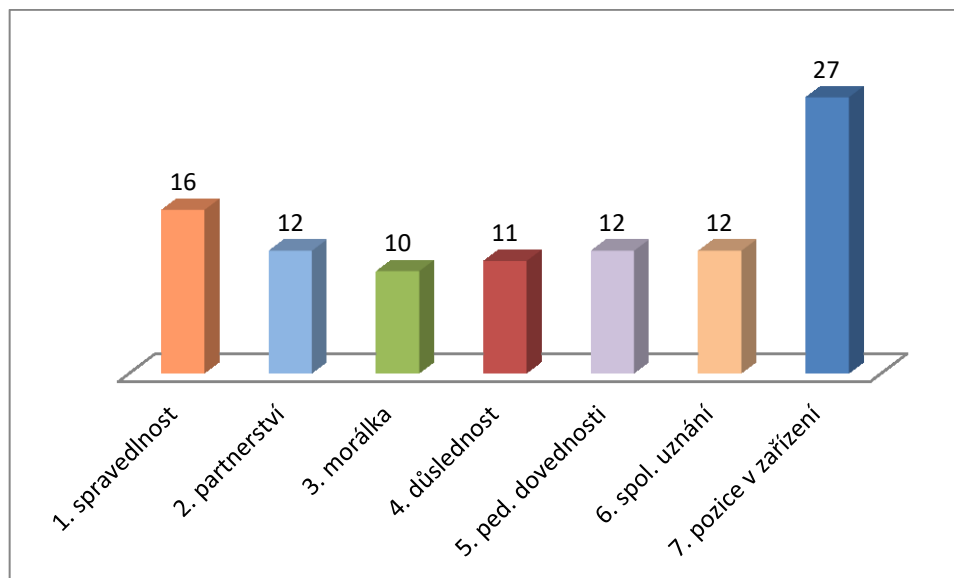
D: důslednosti a pečlivosti

E: spravedlnosti a rovném přístupu ke všem studentům

F: pedagogických dovednostech a vědomostech

G: pozici v hierarchii daného DM

Vyhodnocení dat:



Graf 7. Názory žáků na pořadí skutečností, které zakládají autoritu vychovatele.

Komentář:

Graf č. 7 představuje souhrn názorů chlapců i dívek. Z grafu je patrné, že za skutečnost, která zakládá autoritu vychovatele, považují žáci na prvním místě v 16% odpovědí *spravedlnost a rovný přístup ke všem studentům* (možnost E). V pořadí druhé místo 12% odpovědí zaujímá *partnerský vztah ke studentům* (možnost B). Na třetím místě uvedli žáci v 10% *morální zásady a charakterové vlastnosti* (možnost C), na čtvrtém místě v 11% *důslednost a pečlivost* (možnost D). Na pátém místě se podle názorů chlapců i děvčat v 12% umístily *pedagogické dovednosti a vědomosti* (možnost F), na šesté pozici jde v 12% o *společenské postavení a uznání* (možnost A). Poměrně významná shoda v názorech všech žáků je na 7. místo, kde je podle důležitosti v 27% nejméně významná skutečnost - *pozice v hierarchii daného DM* (možnost G).

Položka č. 7 v dotazníku měla charakter otevřené otázky, kde měli žáci rovněž za úkol vyjádřit vlastními slovy svůj názor na to, jaké skutečnosti považují za důležité, podporující popř. zakládající autoritu vychovatele. Na výběr nebyly záměrně uvedeny žádné možnosti. Cílem bylo zachytit a následně interpretovat individuální a autentické názory žáků.

Vyhodnocení dat:

Tab. 3. Skutečnosti podporující autoritu vychovatele.

KÓDY	KATEGORIE
1. OSOBNOSTNÍ VLASTNOSTI (charakterové, temperamentové, volní)	Slušné vyjadřování a chování
	Důslednost - pečlivost
	Aktivita – zájem o dění
	Klidná a vyrovnaná povaha
	Upřímnost
2. PEDAGOGICKO PSYCHOLOGICKÉ VLASTNOSTI (sociálně psychologické do- vednosti)	Spravedlivý přístup k žákům
	Dobrá komunikační schopnost
	Přiměřená přísnost
	Tolerance a chápaní přístup
	Smysl pro humor a nadsázku
3. DIDAKTICKÉ SCHOPNOSTI (odborné, organizační, řídicí)	Rozhodnost – umí řešit problémy
	Zkušenost – ví jak postupovat
	Odbornost – umí poradit
	Umí vést a řídit kolektiv

Komentář:

Odpovědi byly vyhodnoceny rovněž pomocí techniky otevřeného kódování. Při vyhodnocování všech odpovědí jsme narazili na skutečnost, že naprostá většina žáků uváděla jako svoji odpověď nějakou vlastnost, kterou by měl pedagog disponovat. Velké množství uvedených vlastností jsme uspořádali podle obsahové podobnosti do několika kategorií. Dalším tříděním kategorií jsme vytvořili tři základní kódy. První skupinu tvoří *osobnostní vlastnosti*, kde žáci uváděli nejčastěji slušné chování a vyjadřování, klidnou a vyrovnanou povahu, aktivní zájem o dění kolem sebe a samotné žáky, upřímnost, důslednost a pečlivost. Druhou skupinu jsme označili jako *pedagogicko-psychologické vlastnosti*. Jedná se o takové vlastnosti, které se více a osobněji dotýkají žáků při jejich vzájemné interakci a kontaktu s vychovatelem. Do této skupiny jsme zařadili takové skutečnosti a vlastnosti jako jsou: spravedlnost, otevřená a podporující komunikace, přiměřená přísnost, tolerantní a chápaní přístup k žákům. Rovněž jsme sem zařadili, poměrně často uváděnou skuteč-

nost, kterou je smysl pro humor a nadsázku. Vychovatelé tráví s žáky v průběhu školního roku relativně velkou část jejich volného času. Jejich vztah lze považovat za vztah osobní, kterému prospívá uvolněná atmosféra, okamžiky naplněné vtipem, smíchem a nadsázkou. Takové vychovatele mají žáci obvykle v oblíbě, což napomáhá jejich autoritě. Třetí kód jsme označili jako *didaktické schopnosti*. Do této skupiny jsme zařadili především takové dovednosti – kompetence, které lze považovat za nezbytný základ profesionální pedagogické práce. Mezi potřebné dovednosti, dle názoru žáků, patří dobré řídicí a organizační schopnosti, odborné vzdělání, praktické zkušenosti, a také rozhodnost.

Položka č. 8 v dotazníku měla rovněž charakter otevřené otázky. Položka zjišťovala, které skutečnosti oslabují autoritu vychovatele. Žáci se opět vlastními slovy vyjadřovali k položené otázce.

Vyhodnocení dat:

Tab. 4. Skutečnosti oslabující autoritu vychovatele.

KÓDY	KATEGORIE
1. OSOBNOSTNÍ VLASTNOSTI	Neochota, pasivita
	Vznětlivost, křik a hlučná povaha
	Vulgární vyjadřování a chování
	Náladovost
	Přílišná zvědavost a vlezlost
2. PEDAGOGICKO PSYCHOLOGICKÉ VLASTNOSTI	Nespravedlivý přístup k žákům
	Používání ironie a narážek
	Přílišná tolerance a ústupnost
	Časté používání trestů
	Arogance, povýšenost
3. DIDAKTICKÉ SCHOPNOSTI	Slabost – bojí se rozhodnout

Komentář:

Při vyhodnocení této položky bylo opět použito techniky otevřeného kódování. Jako odpověď žáci rovněž uváděli nejčastěji nějakou vlastnost pedagoga. Odpovědi byly roztríděny na kódy a přiřazeny ke třem kategoriím. Při třídění odpovědí jsme se setkali s podobnými

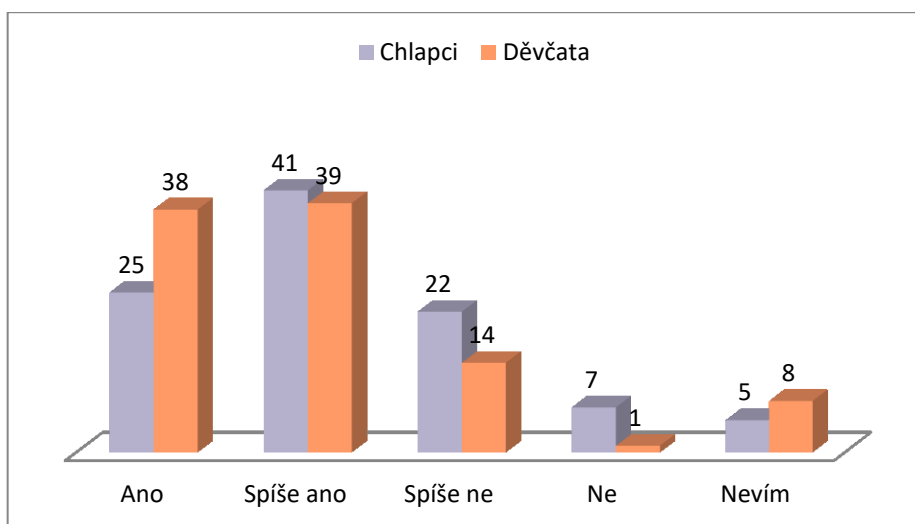
odpověďmi jako u předchozí otázky, ovšem formulovanými v záporu. Patří sem např. neochota vychovatele, jeho náladovost, nevhodné chování a vyjadřování, nespravedlnost a malá rozhodnost. V odpovědích jsme však zaznamenali i nové skutečnosti, které mohou ovlivňovat autoritu vychovatelů. Mezi skutečnosti, na které jsou žáci citliví a vychovatelé by se jich měli, podle žáků, vyvarovat patří např. přílišná zvědavost a vlezlost, používání ironie a narážek, časté používání trestů, arogantní a povýšené vystupování ale také přílišná tolerance a ústupnost.

Výzkumná otázka č. 2.1 Považují žáci vychovatele v DM za pedagogy, kterých si váží a které respektují?

K uvedené výzkumné otázce se vztahují položky v dotazníku č. 9 a č. 10.

Položka č. 9 měla za úkol zjistit, zda žáci považují vychovatele v DM za pedagogy, kterých si váží, které respektují a mají u žáků autoritu. Položka č. 3 zjišťovala obecné názory žáků, položka č. 9 měla za úkol poskytnout skutečný obraz názorů žáků na autoritu reálných vychovatelů.

Vyhodnocení dat:



Graf 8. Názory žáků na autoritu skutečných skupinových vychovatelů.

Komentář:

Po zaznamenání všech odpovědí žáků zjišťujeme, že autorita vychovatelů v DM je na poměrně dobré úrovni. Jednoznačnou odpověď *ano*, považují svého vychovatele za autoritu, uvedlo 25% chlapců a 38% děvčat. Ještě o něco vyššího výsledku bylo zaznamenáno

u odpovědi *spíše ano*, kde takto odpovědělo 41% chlapců a 39% děvčat. Počty u těchto odpovědí jsou poměrně vysoké, což svědčí o tom, že jsou vychovatelé žáky poměrně dobře hodnoceni. K odpovědi *spíše ne* se přiklonilo 22% chlapců a 14% děvčat. Relativně malá část žáků uvedla odpověď *ne*, a to 7% chlapců a 10% děvčat. K této otázce se nedokázalo vyjádřit 5% chlapců a 8% děvčat.

Položka č. 10 dávala prostor k vlastnímu a hlubšímu zamyšlení žáka nad tím, do jaké míry respektuje svého skupinového vychovatele a váží si ho. Pro zodpovězení otázky byla nabídnuta číselná škála v rozmezí 1 – 5. Na škále žáci zaznamenávali vlastní subjektivní názor. Podobně jako při známkování ve škole číslo 1 vyjadřovalo nejvyšší míru, číslo 5 pak míru nejnižší.

Vyhodnocení dat:

	Absolutní četnost			Relativní četnost %		
	Chlapci	Děvčata	Spolu	Chlapci	Děvčata	Spolu
1 vysoká	27	48	75	28	46	38
2	39	36	75	41	35	38
3	16	14	30	17	13	15
4	11	6	17	12	6	8
5 nízká	2	0	2	2	0	1
Celkem	95	104	Σ199	100%	100%	100%
Průměr	2,17	1,78				
SD	1,03	0,88				

Tab. 5. Subjektivní názory žáků na úroveň autority reálných skupinových vychovatelů.

Komentář:

Velká většina žáků v předchozí položce č. 9 uvedla, že svého vychovatele považuje za pedagoga s autoritou. Pomocí položky č. 10 jsme se pokusili změřit, jaké úrovně, dle subjektivních názorů žáků, dosahuje autorita skutečných skupinových vychovatelů. Odpovědi žáků jsou zaznamenány v tabulce č. 5, kde jsou rozlišeny odpovědi chlapců a dívek. Z uvedených hodnot jsme vypočítali průměr a směrodatnou odchylku. Nevyšší hodnotu

jsme zaznamenali u odpovědí dívek u možnosti 1 (hodně) a to 46%, u chlapců pak 28%. Úroveň 3 (středně) byla v podobném počtu zaznamenána u chlapců i dívek, chlapci 17% a děvčata 13%. Velmi okrajové hodnoty byly zjištěny u možnosti 5 (málo), kde se takto vyjádřilo 2% chlapců a 0% děvčat. Grafické znázornění odpovědí žáků je uvedeno v grafu č. 9 (příloha P: I).

Výzkumná otázka č. 2.3 Jak žáci vnímají a hodnotí osobnostní vlastnosti a pedagogické dovednosti vychovatelů?

K této výzkumné otázce se vztahuje **položka č. 19**, která je tvořena dalšími částmi, formulovanými jako tvrzení. U každého tvrzení měli žáci za úkol označit jednu nejvhodnější odpověď. Svoji odpověď zaznamenávali na číselné škále 1 - 5. U jednotlivých tvrzení byl pomocí programu MS Excel vypočítán aritmetický průměr a směrodatná odchylka, které jsou uvedeny v následující tabulce. Četnost odpovědí k položce č. 19 je zaznamenána v Tab. 7 (Příloha P: II).

Tab. 6. Výsledky hodnocení úspěšnosti vychovatelů.

<i>1 – určitě ano, 2 – spíše ano, 3 – nevím, 4 – spíše ne, 5 - určitě ne</i>			
č.	Tvrzení	průměr	SD
12	Oslovuje mě křestním jménem.	1,29	0,88
2	Chodí čistě oblečený a vhodně upravený (účes, holení).	1,46	0,92
5	Je pečlivý a důsledný.	1,64	0,86
13	Je tolerantní a umí „dát druhou šanci“	1,64	0,90
6	Ke mně i k ostatním se chová přátelsky.	1,7	1,04
9	Má radost, když se nám daří ve škole, sportu a jinde.	1,73	1,02
7	Často se usmívá a vytváří příjemnou atmosféru.	1,92	1,17
22	Když potřebuju pomoc, umí si udělat čas a poradí mi.	1,92	1,09
20	Úkoly a činnost žáků umí dobře zorganizovat.	1,98	0,98
21	Umí řídit kolektiv, je přiměřeně dominantní.	2,02	1,11
11	Když spolu mluvíme, cítím se většinou uvolněně a můžu říct svůj názor.	2,06	1,26
19	Je rozhodný, umí si poradit v každé situaci.	2,08	1,00
15	Povídá si s žáky o tom, co je zajímá nebo trápí.	2,16	1,27

18	Má dobré nápady, snaží se vymýšlet zajímavé aktivity (soutěže, turnaje).	2,17	1,15
4	Umí přiznat chybu a omluvit se.	2,18	1,22
1	Je spravedlivý a chová se ke všem stejně.	2,23	1,29
17	Při činnosti (zájmové, sportovní) používá humor, legraci, nadsázku.	2,23	1,24
16	Umí žáky nadchnout a motivovat pro činnost.	2,35	1,23
14	Používá různé druhy trestů, které jsou přiměřené.	2,6	1,25
10	Někdy je ironický, umí zesměšnit.	3,32	1,13
8	Používá tresty, aby prosadil svoji autoritu.	3,92	1,17
3	Občas používá nadávky nebo vulgární slova.	4,35	0,9

Komentář:

Naším záměrem bylo, zahrnout do tabulky tvrzení z různých oblastí pedagogova působení. Tvrzení v tabulce jsou uspořádána, nikoliv podle toho, jak jsou řazena v dotazníku, ale podle vypočítaného průměru od nejnižšího po nejvyšší. Po prostudování vypočítaných průměrů zjistíme, že si vychovatelé vedou, z pohledu žáků, poměrně dobře.

Těžištěm práce vychovatele je jeho výchovné působení na žáky ve volném čase, kde se předpokládá jistá míra neformálnosti a osobního přístupu, což potvrzuje i naše měření. Žáci velmi dobře hodnotí upravený zevnějšek, vhodné oblékání a způsob vyjadřování vychovatele. S pozitivním hodnocením se setkáváme také v oblasti jeho pečlivosti a důslednosti, ve schopnosti vytvářet příznivou atmosféru v kolektivu, v přátelském přístupu k žákům, v jeho zájmu o aktivity a dosažené úspěchy žáků. O něco hůře hodnotí žáci na vychovatelích jejich nápaditost, rozhodnost, schopnost motivovat k činnosti, přiměřenost a pestrost uplatňovaných trestů.

Jak jsme již zmínili, nechali jsme se při formulaci a výběru některých tvrzení do této dotazníkové položky inspirovat dotazníkem *Hodnocení učitele žákem* (Holeček, 2014). Z uvedeného dotazníku jsme vybrali pouze taková tvrzení, která je možné aplikovat na pedagoga volného času, nikoliv jen na učitele. Ve výše uvedené tabulce se to týká položek č. 1 – 7, dále položek č. 9, 10, 12, 17, 19, 21, 22. V příloze P: IV uvádíme tabulku, ve které je možné provést srovnání námi naměřených hodnot s hodnotami z uvedeného dotazníku s tzv. *intervalem úspěšnosti pedagoga*.

Tabulka č. 6 *Výsledky hodnocení úspěšnosti vychovatelů* sice nenabízí podrobnější údaje o pohlaví vychovatelů, avšak pomocí **položky č. 20** v dotazníku jsme zjistili, že z celkového počtu dotazovaných žáků hodnotilo 70% chlapů a děvčat vychovatele pohlaví ženského a 30% žáků vychovatele pohlaví mužského. Tato položka byla doplňující k položce v dotazníku č. 19, a odpovídá nám na otázku: „*Koho vlastně žáci hodnotili, muže nebo ženy?*“

Výzkumná otázka č. 3.2 Jak často a jakých přestupků v chování se žáci nejčastěji dopouštějí?

K této výzkumné otázce se vztahují položky v dotazníku č. 13 a č. 14.

Položka č. 13 byla zaměřena na chování žáků, konkrétněji na četnost přestupků, které během svého pobytu v DM řešili s vychovatelem. Pokud jde o četnost nevhodného chování, děvčata jsou na tom ve srovnání s chlapci poněkud lépe (Graf č. 10 v příloze P: I). Z celkového počtu, označila děvčata v 60% sama sebe za žákyně, které jsou vzorné, a které doposud s vychovatelem neřešily žádný výchovný problém. Ve srovnání s děvčaty je zastoupení chlapců v této kategorii poměrně malé a to 36%. *Jeden až dva* případy nevhodného chování priznalo 38% děvčat a 26% chlapců. Možnost *přibližně kolem pěti* uvedlo 20% chlapců a 8% děvčat. Opakované a vícečetné problémy v chování uvedlo shodně 6% chlapců i dívek.

Vyhodnocení dat:

Tab. 8. Četnost přestupků žáků dle pohlaví.

	Absolutní četnost			Relativní četnost %		
	Chlapci	Děvčata	Spolu	Chlapci	Děvčata	Spolu
Žádný	34	63	97	36	60	49
1-2	36	27	63	38	26	32
5	19	8	27	20	8	13
Více než 5	6	6	12	6	6	6
Celkem	95	104	Σ199	100%	100%	Σ100

Komentář:

V souvislosti s četností nevhodného chování žáků bychom rádi uvedli tzv. princip 80 – 15 – 5, který je uváděn v odborné literatuře. Jak uvádí Holeček (2014, s. 150-151), tento princip je založen na tvrzení, které říká, že v každé skupině je 80% žáků, kteří vždy dodržují pravidla, 15% žáků pravidla občas porušuje a 5% žáků je porušuje často. Pokud bychom zjištěné výsledky porovnali s uvedenými procenty, tak zjistíme, že do kategorie tzv. *vzorných žáků*, podle námi zjištěných hodnot, patří mnohem méně jedinců. Mnohem vyšší počet, než uvádí zmíněný princip, jsme naměřili u skupiny žáků, kteří občas porušují pravidla. K téměř shodnému číslu jsme však došli u skupiny žáků, kteří pravidla porušují často a opakovaně. Námi naměřená hodnota u této skupiny je 6%, podle Holeček (2014) je to 5%.

V předchozí položce jsme zkoumali četnost přestupků v chování žáků. **V položce č. 14** jsme se zaměřili na charakter přestupků, které byly důvodem pro udělení výchovného trestu vychovatelem. Na výběr měli žáci několik odpovědí, jedna z nich byla odpověď otevřená, kde měli uvést jiný – výše neuvedený důvod. Možnosti odpovědí byly:

A: pozdní příchod

B: vulgární vyjadřování nebo chování

C: nerespektování pokynů vychovatele

D: alkohol, drogy

E: porušení zákazu kouření

F: nepořádek na pokoji

G: záškoláctví

H: rušení nočního klidu

CH: nesplnění požadovaného úkolu nebo povinnosti

I: krádež

J: porušení bezpečnostních předpisů

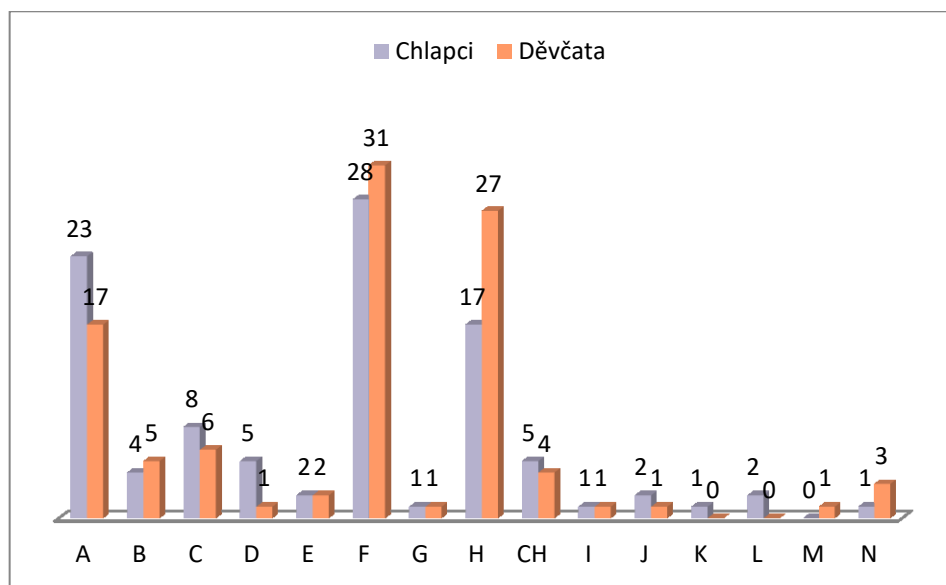
K: násilné chování, rvačka

L: ničení majetku spolubydlících, nebo zařízení v DM

M: šikana

N: jiný – uveď jaký

Vyhodnocení dat:



Graf 11. Důvody pro udělení napomenutí nebo výchovného trestu.

Komentář:

Graf č. 11 ukazuje výsledky - druhy nejčastějších přestupků, kterých se žáci dopouštějí. Nejvyšší hodnota byla naměřena u dívek 31% a chlapců 28% u odpovědi F – *nepořádek na pokoji*. Druhý nejčastější přestupek u děvčat v 27% bylo *rušení nočního klidu*, u chlapců pak *pozdní příchod* do DM v 23%. Třetí nejčastěji se opakující přestupek tvořil u dívek v 17% *pozdní příchod*, u chlapců *rušení nočního klidu* v 17%. V hodnotách do 10% pak žáci uvádí jako důvod pro napomenutí nebo potrestání od vychovatele *vulgární vyjadřování nebo chování, nerespektování pokynů vychovatele, alkohol a drogy, neplnění povinností*. Možnost odpovědi N – *jiný důvod* uvedlo 1% chlapců a 3% dívek, žádný konkrétní přestupek však žádný z nich neuvedl.

Výzkumná otázka č. 3.4 Jaké tresty uplatňují vychovatelé v DM?

Pokud vychovatel žákům udělil z výchovného hlediska trest, zajímalo nás, jakou měl tento podobu. **Položka č. 15** zjišťovala, jakým způsobem vychovatel trestá žáky. Jako možnost odpovědi jsme uvedli celkem pět variant, přičemž jedna z nich byla otevřená a dávala prostor k dalšímu vyjádření. Nabízené možnosti byly:

A: problémy se snaží řešit spíše domluvou, nebo slovním napomenutím

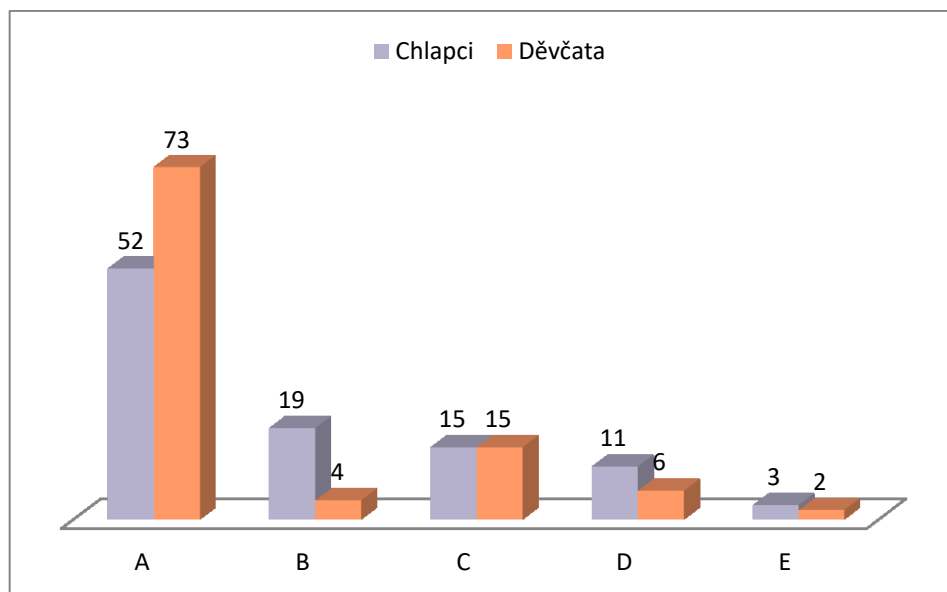
B: trest má podobu nějakého úkolu nebo činnosti

C: trest má podobu zákazu nebo omezení (např. zákaz vycházky)

D: trest má podobu písemného napomenutí, nebo hrozby podmíněčného vyloučení

E: jiná forma trestu.....

Vyhodnocení dat:



Graf 12. Forma výchovného trestu.

Komentář:

Zjištěné hodnoty vypovídají o tom, že jednoznačně nejčastější způsob jakým vychovatelé trestají žáky, je *ústní napomenutí a domluva*. Tuto odpověď uvedlo 52% chlapců a 73% děvčat. Toto zjištění je velmi optimistické a ukazuje, že se vychovatelé snaží řešit problémy nejčastěji prostřednictvím osobního působení na žáka. Odpověď B – *trest má podobu nějakého úkolu nebo činnosti* uvedlo 19% chlapců a 4% děvčat. Potrestání žáků, které mělo charakter nějakého *zákazu nebo omezení*, uvedlo u možnosti C shodně 15% chlapců i děvčat. Možnost D uvedlo 11% chlapců a 6% děvčat. Volnou odpověď E označilo 3% chlapců a 2% děvčat. Žádný z nich však nevedl konkrétní způsob trestu.

5.4 Statistická analýza výsledků dotazníkového šetření

Statistické ověření některých výzkumných otázek bylo provedeno pomocí testu dobré shody chí-kvadrát. Pro výpočet jsme použili vzorec:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

K jednotlivým věcným hypotézám jsme formulovali statistickou nulovou hypotézu H_0 a alternativní hypotézu H_1 . Abychom mohli provést výpočet, bylo třeba nejprve všechna potřebná data uspořádat do kontingenční tabulky. Pozorovaná četnost P představuje skutečně naměřené hodnoty, očekávaná četnost O , odpovídá předpokládanému teoretickému rozdělení zastoupenému v populaci s normálním rozdělením. Takovéto předpokládané rozdělení pravděpodobnosti se obvykle nazývá Gaussovo normální rozdělení. Pro jednotlivá pole kontingenční tabulky jsme vypočítali očekávanou četnost O , rozdíl mezi očekávanou a pozorovanou četností na druhou děleno očekávanou četností $(P - O)^2/O$. Testové kritérium χ^2 jsme stanovili jako součet jednotlivě vypočítaných hodnot pro všechna pole kontingenční tabulky. Vypočítanou hodnotu jsme porovnali s kritickou hodnotou uvedenou v tabulkách u příslušné hladiny významnosti a stupňů volnosti. Pro náš výpočet jsme předem stanovili hladinu významnosti 0,01. V případě, že by vypočítaná hodnota byla nižší než hodnota kritická, přijímáme tvrzení k nulové hypotéze. V případě, že by vypočítaná hodnota byla vyšší nebo rovna hodnotě kritické, přijímáme alternativní hypotézu.

Výzkumná otázka č. 1.3 Ovlivňuje věk a pohlaví vychovatele subjektivní názory žáků na autoritu pedagogů?

K této výzkumné otázce se v dotazníku vztahují položky č. 6, 11, 12. Tato výzkumná otázka je zaměřena na zjištění skutečnosti, zda věk nebo pohlaví vychovatele ovlivňuje vnímání jejich autority samotnými žáky. Bylo ověřováno, zda existuje vztah mezi autoritou, věkem a pohlavím vychovatele.

A/ Vztah mezi autoritou a věkem vychovatele.

Položka č. 11:

Možnost A – ano (ovlivňuje)

Možnost B – ne (neovlivňuje)

H1: Věk vychovatele neovlivňuje subjektivní názory žáků na autoritu pedagoga.

H₀: Předpokládáme, že mezi názory žáků na důležitost vlivu věku na autoritu vychovatele nejsou rozdíly.

H_A: Předpokládáme, že mezi názory žáků na důležitost vlivu věku na autoritu vychovatele jsou rozdíly.

Tab. 9. Čtyřpolní tabulka – názory žáků na vliv věku na autoritu vychovatele.

Názory žáků na vliv věku na autoritu	četnost
11A - ovlivňuje	71 (99,5)
11B - neovlivňuje	128 (99,5)
Σ 199	

Vypočítaná hodnota $\chi^2 = 16,32662$

Stupeň volnosti $f = 1$

Pro stupeň volnosti 1 a zvolenou hladinu významnosti 0,01 lze nalézt ve statistických tabulkách kritickou hodnotu testového kritéria $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu s hodnotou kritickou tak zjistíme, že vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická, a proto přijímáme alternativní hypotézu. Výsledek lze tedy interpretovat tak, že mezi názory žáků na skutečnost, zda věk vychovatele ovlivňuje nebo neovlivňuje jeho autoritu, **jsou rozdíly**. Nelze tedy potvrdit hlavní hypotézu, tj. že věk vychovatele není důležitou skutečností, která by ovlivňovala vnímání žáků v oblasti autority vychovatele. Výpočet uvádíme v Tab. 10 (Příloha P: III).

B/ Vztah mezi autoritou a pohlavím vychovatele.

Položka č. 9:

Možnost A – ano

Možnost B – spíše ano

Možnost C – spíše ne

Možnost D – ne

Možnost E – nevím

Položka č. 20:

Možnost A - muž

Možnost B - žena

H2: Pohlaví vychovatele neovlivňuje subjektivní názory žáků na autoritu pedagoga.

H_0 : Předpokládáme, že pohlaví vychovatele neovlivňuje jeho autoritu u žáků.

H_A : Předpokládáme, že pohlaví vychovatele ovlivňuje jeho autoritu u žáků.

V kontingenční tabulce neuvádíme odpovědi u možnosti E – *nevím*. Tato položka nebyla do výpočtu zahrnuta z důvodu malých četností. Celkový počet dotazovaných tak byl snížen na hodnotu 186 žáků. Vzhledem k nízkým pozorovaným četnostem u odpovědi *spíše ne* a *ne* jsme provedli sloučení četností těchto odpovědí. Vytvořili jsme tak celkem tři skupiny žáků. První skupinu tvoří žáci, kteří svého vychovatele považují za pedagoga s autoritou. Druhou skupinu tvoří žáci, kteří se přiklání k odpovědi *spíše ano*. Třetí skupinu tvoří žáci, kteří svého vychovatele nepovažují za pedagoga s autoritou. Pozorované četnosti naměřených hodnot jsou uvedeny v kontingenční tabulce. Očekávané četnosti jsou zaznamenány v závorce.

Položka č. 9 (upravená):

Položka č. 20:

Možnost A – ano

Možnost A – muž (vychovatel)

Možnost B – spíše ano

Možnost B – žena (vychovatelka)

Možnost C – ne/spíše ne

Tab. 11. Kontingenční tabulka – názory žáků na vliv pohlaví na autoritu vychovatele.

Pohlaví	9A	9B	9C	Σ
20A - muž	21 (18,63)	17 (23,66)	17 (12,72)	55
20B - žena	42 (44,37)	63 (56,34)	26 (30,28)	131
Σ	63 (63)	80 (80)	43 (43)	186

Vypočítaná hodnota $\chi^2 = 5,11$

Stupeň volnosti $f = (3-1) \times (2-1) = 2$

Kritická hodnota = $\chi^2_{0,01}(2) = 9,21$

Vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 je **nižší** než kritická hodnota, proto **přijímáme tvrzení k nulové hypotéze**, a to, že pohlaví vychovatele není důležitou skutečností, která

by ovlivňovala vnímání žáků v oblasti pedagogovy autority. Výpočet uvádíme v Tab. 12 (Příloha P: III).

Výzkumná otázka č. 2. 2 Existuje souvislost mezi tím, jak žáci vnímají autoritu vychovatele a způsobem jeho interakce s žáky?

Pomocí této výzkumné otázky jsme se pokusili ověřit, zda existuje souvislost mezi tím, jak žáci vnímají autoritu vychovatele, a tím, jakým způsobem vychovatel s žáky komunikuje a jedná.

A/ souvislost mezi autoritou vychovatele a způsobem jeho komunikace (položka v dotazníku č. 9 a č. 17).

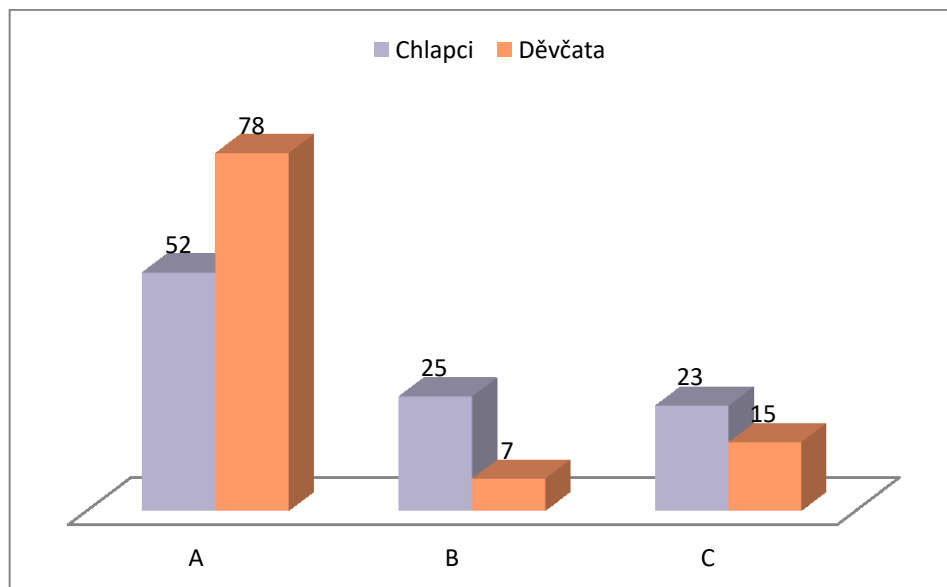
V předchozí části práce jsme uvedli, že způsob komunikace vychovatele s žáky hraje důležitou roli při budování jeho autority. Pomocí **položky č. 17** v dotazníku jsme se pokusili zjistit, jaká je nejčastější skutečná forma komunikace vychovatele s žáky. Otázka je položena v kontextu s určitou problémovou a nepříjemnou situací, kde se podle našeho názoru výrazněji projeví chování a komunikační dovednosti vychovatele. U jednotlivých možností odpovědi jsme popsali určitý způsob komunikace. Pro potřeby našeho ověření jsme možnosti označili následovně:

Možnost A: otevřená a podporující komunikace

Možnost B: brzdící komunikace

Možnost C: nejasná a matoucí komunikace

Vyhodnocení dat:



Graf 13. Názory žáků na způsob komunikace vychovatele.

Komentář:

Poměrně vysoké hodnoty byly zjištěny u možnosti A, kde 78% děvčat a 52% chlapců uvádí, že v jejich vzájemné komunikaci s vychovatelem převládá otevřenost a spolupráce. Žákům je dána možnost o problémech hovořit a diskutovat, stejně tak se podílet na volbě způsobu nápravy či vlastního potrestání. Brzdící způsob komunikace vychovatele, který vůči k žákům vystupuje z pozice nadřazenosti a nedává žákům prostor k účasti na řešení problému a k vyjádření vlastního názoru uvedlo 25% chlapců a 7% děvčat. Tato skutečnost může u žáků vyvolávat obavy a strach z jakékoliv další interakce s vychovatelem. Obavy a nejistotu ze způsobu komunikace vychovatele vyjádřilo 23% chlapců a 15% děvčat. Tato skutečnost může být ovlivněna řadou faktorů, jako je momentální nálada, zdravotní stav nebo aktuální situace vychovatele.

Vzhledem k malým četnostem jsme u položky č. 9 sloučili odpovědi u možnosti C a D. Do výpočtu nebyly zahrnuty odpovědi u možnosti E – *nevím*, a to ze stejného důvodu. Tato úprava byla provedena pro ověření hypotéz H3 a H4. Kontingenční tabulky uvádí absolutní četnost naměřených hodnot. V závorce jsou uvedeny očekávané četnosti.

Položka č. 9:

Možnost A – ano

Možnost B – spíše ano

Možnost C – spíše ne

Možnost D – ne

Možnost E - nevím

H3: Skutečnost, jak žáci vnímají autoritu vychovatele, souvisí s jím preferovaným komunikačním stylem.

Pro tento vztah jsme formulovali následující hypotézy:

H₀: Předpokládáme, že neexistuje souvislost mezi autoritou vychovatele a způsobem jeho komunikace s žáky.

H_A: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi autoritou vychovatele a způsobem jeho komunikace s žáky.

Budeme zjišťovat, jak ovlivňuje subjektivní názory žáků na oblast autority preferovaný způsob komunikace vychovatele.

Tab. 13. Kontingenční tabulka – souvislost mezi autoritou vychovatele a způsobem komunikace.

	9A/ano	9B/spíše ano	9C/spíše ne - ne	Σ
17A	54 (40,99)	52 (52,04)	15 (27,97)	121
17B	5 (10,5)	14 (13,33)	12 (7,17)	31
17C	4 (11,51)	14 (14,63)	16 (7,86)	34
Σ	63 (63)	80 (80)	43 (43)	186

Vypočítaná hodnota $\chi^2 = 29,63$

Stupeň volnosti $f = (3-1) \times (3-1) = 4$

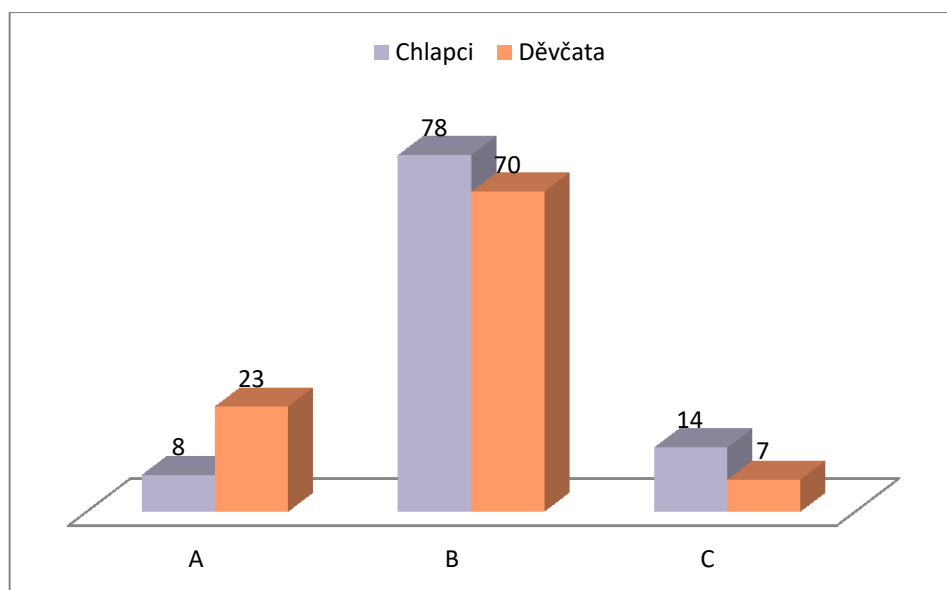
Kritická hodnota = $\chi^2_{0,01}(4) = 13,277$

Vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 je vyšší než kritická hodnota, proto zamítáme nulovou hypotézu a **přijímáme hypotézu alternativní**. Souvislost mezi tím, jak žáci vnímají autoritu vychovatele a způsobem komunikace vychovatele **byla** prokázána. Výpočet Tab. 14 (Příloha P: III).

B/ souvislost mez autoritou vychovatele a způsobem jakým jedná s žáky (položka v dotazníku č. 9 a č. 18).

Položka č. 18 byla zaměřena na zjištění způsobu, jakým se vychovatel chová a jedná s žáky v situacích, kdy je potřebuje motivovat a získat k určité činnosti nebo k úkolu. U jednotlivých možností odpovědi byl popsán určitý způsob chování a jednání vychovatele. Pro účely statistického zpracování jsme jednotlivé možnosti označili následovně: A/ liberální přístup, B/ partnerský přístup, C/ direktivní přístup.

Vyhodnocení dat:



Graf 14. Názory žáků na způsob interakce skutečných vychovatelů.

Komentář:

Ze zjištěných údajů vyplývá, že naprostá většina chlapců (78%) a 70% děvčat uvedlo jako nejčastější způsob, jakým vychovatel jedná s žáky, možnost B. Vychovatelé se při vyjádření svých požadavků a úkolů směrem k žákům chovají taktně, poskytují dostatečný prostor a čas na jejich splnění. Zároveň jsou i důslední, výsledek činnosti zkontrolují. Chování vychovatele, které se vyznačuje volností, nedůsledností a malou kontrolou označilo 8% chlapců a 23% děvčat. S direktivním, přísným a kontrolujícím způsobem chování vychovatele se setkala 14% chlapců a 7% děvčat.

H4: Skutečnost, jak žáci vnímají autoritu vychovatele, souvisí s jím preferovaným výchovným stylem.

Pro tento vztah jsme formulovali následující hypotézy:

H₀: Předpokládáme, že neexistuje souvislost mezi autoritou vychovatele a způsobem jakým jedná s žáky.

H_A : Předpokládáme, že existuje souvislost mezi autoritou vychovatele a způsobem jakým jedná s žáky.

Budeme zkoumat, zda existuje souvislost mezi tím, jak žáci vnímají autoritu vychovatele a jeho výchovným stylem.

Tab. 15. Kontingenční tabulka – souvislost mezi autoritou vychovatele a výchovným stylem.

	9A/ano	9A/spíše ano	9C/spíše ne - ne	Σ
18A	9 (9,48)	11 (12,04)	8 (6,48)	28
18B	51 (47,08)	64 (59,79)	24 (32,13)	139
18C	3 (6,44)	5 (8,17)	11 (4,39)	19
Σ	63 (63)	80 (80)	43 (43)	186

Vypočítaná hodnota $\chi^2 = 16,11$

Stupeň volnosti $f = (3-1) \times (3-1) = 4$

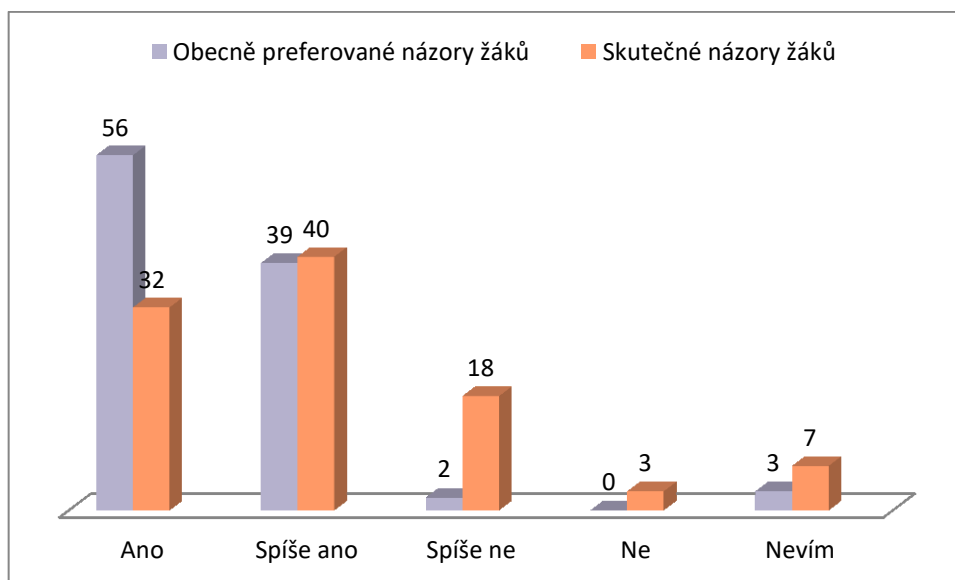
Kritická hodnota $= \chi^2_{0,01}(4) = 13,277$

Vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 je vyšší než kritická hodnota, proto zamítáme nulovou hypotézu a **přijímáme hypotézu alternativní**. Souvislost mezi tím, jak žáci vnímají autoritu vychovatele a jeho výchovným stylem, **byla** prokázána. Výpočet uvádíme v Tab. 16 (Příloha P: III).

Výzkumná otázka č. 2.4 Existují rozdíly mezi obecnými názory a skutečným vnímáním žáků v oblasti autority vychovatele?

Budeme zkoumat rozdíly mezi obecně preferovanými názory žáků na důležitost autority ve výchově a skutečným vnímáním žáků v této oblasti. Na základě zjištěných četností jsme v dotazníku porovnávali **položku č. 3 a č. 9**. Výsledky srovnání těchto dvou skupin jsou zaznamenány v následujícím grafu.

Vyhodnocení dat:



Graf 15. Rozdíly mezi obecně preferovanými a skutečnými názory žáků na autoritu vychovatelů.

Komentář:

V obecných a skutečných názorech žáků na význam autority vychovatelů jsme zaznamenali minimální rozdíl u možnosti *spíše ano*, kde tento rozdíl činí pouhé 1%. Výraznější rozdíly byly zjištěny u možnosti *ano*, pokles o 24%, a možnosti *spíše ne*, kde rozdíl činí 16%. Nadpoloviční většina žáků (56%) jednoznačně uvedla, že považuje za důležité a potřebné, aby měli vychovatelé u svěřených žáků autoritu. Ve skutečnosti se však jednoznačně k tomuto názoru přiklonilou pouze 32% žáků. Zda mezi hodnotami uvedených dvou skupin existuje statisticky významný rozdíl jsme se pokusili ověřit pomocí výpočtu.

Položka č. 3:

Možnost A – ano

Možnost B – spíše ano

Možnost C – spíše ne

Možnost D - ne

Možnost E – nevím

Položka č. 9:

Možnost A – ano

Možnost B – spíše ano

Možnost C – spíše ne

Možnost D – ne

Možnost E – nevím

H5: Mezi obecnými názory žáků na důležitost autority vychovatele a jejich skutečným vnímáním autority pedagogů nejsou rozdíly.

Pro tento vztahový problém jsme formulovali následující hypotézy:

H₀: Mezi obecnými názory žáků na důležitost autority pedagoga a skutečnými - subjektivními názory na autoritu reálných vychovatelů nejsou rozdíly.

H_A: Mezi obecnými názory žáků na důležitost autority pedagoga a skutečnými - subjektivními názory na autoritu reálných vychovatelů jsou rozdíly.

Tab. 17. Kontingenční tabulka – rozdíl mezi obecnými a skutečnými názory žáků na autoritu vychovatelů.

Názory žáků	ano	spíše ano	spíše ne	ne	nevím	Σ
3/obecné	111 (87)	77 (78,5)	4 (20)	0 (3,5)	7 (10)	199
9/skutečné	63 (87)	80 (78,5)	36 (20)	7 (3,5)	13 (10)	199
Σ	174	157	40	7	20	398

Vypočítaná hodnota $\chi^2 = 47,68$

Stupeň volnosti $f = (5-1) \times (2-1) = 4$

Kritická hodnota = $\chi^2_{0,01}(4) = 13,277$

Vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 je vyšší než kritická hodnota na hladině významnosti 0,01, proto zamítáme nulovou hypotézu a **přijímáme hypotézu alternativní**. Mezi obecně preferovanými názory žáků na důležitost autority ve výchově a skutečným – subjektivním hodnocením autority reálných vychovatelů **jsou** rozdíly. Výpočet uvádíme v Tab. 18 (Příloha P: III).

Výzkumná otázka č. 3.1 Existují rozdíly v subjektivním vnímání autority vychovatele u žáků, kteří se dopouští přestupků v chování, a žáků, kteří se přestupků nedopouští?

K výzkumné otázce se vztahují položky v dotazníku č. 9 a č. 13.

Položka č. 9:

Možnost A – ano

Možnost B – spíše ano

Možnost C – spíše ne

Položka č. 13:

Možnost A – nikdy žádný přestupek

Možnost B – 1-2 přestupky

Možnost C – kolem pěti

Možnost D - ne

Možnost D – často, už nevím kolikrát

Možnost E – nevím

Vzhledem k malým četnostem jsme u položky č. 9 sloučili odpovědi u možnosti C a D. Do výpočtu nebyly zahrnuty odpovědi u možnosti E – *nevím*, a to ze stejného důvodu.

H6: V přijetí a respektování autority vychovatele jsou rozdíly u žáků, kteří se dopouští přestupků v chování, a žáků, kteří se přestupků nedopouští.

Pro tento vztahový problém jsme formulovali následující hypotézy:

H_0 : *V respektování autority vychovatele nejsou rozdíly u žáků bez přestupků v chování a žáků s přestupky v chování.*

H_A : *V respektování autority vychovatele jsou rozdíly u žáků bez přestupků v chování a žáků s přestupky v chování.*

Budeme zkoumat, jestli existují rozdíly ve vnímání autority vychovatele u žáků, kteří se dopouští přestupků v chování a žáků, kteří se přestupků nedopouští.

Tab. 19. Kontingenční tabulka – respektování autority vychovatele v souvislosti s četností přestupků v chování žáků.

	9A/ano	9B/spíše ano	9C/spíše ne - ne	Σ
13A	40 (30,82)	35 (39,14)	16 (21,04)	91
13B	14 (20,33)	28 (25,81)	18 (13,87)	60
13C	4 (7,79)	15 (9,89)	4 (5,32)	23
13D	5 (4,06)	2 (5,16)	5 (2,77)	12
Σ	63 (63)	80 (80)	43 (43)	186

Vypočítaná hodnota $\chi^2 = 16,46$

Stupeň volnosti $f = (3-1) \times (4-1) = 6$

Kritická hodnota $= \chi^2_{0,01}(6) = 16,812$

Vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 je nižší než kritická hodnota, proto přijímáme nulovou hypotézu a **zamítáme hypotézu alternativní**. Rozdíl ve vnímání autority vycho-

vatele u žáků, kteří se dopouští přestupků v chování a žáků, kteří se přestupků nedopouští **nebyl** prokázán. Výpočet uvádíme v Tab. 20 (Příloha P: III).

Výzkumná otázka č. 3.3 Ovlivňuje četnost výchovných trestů udělených vychovatelem vnímání žáků v oblasti autority pedagoga?

Pro ověření této výzkumné otázky byly použity položky v dotazníku č. 9 a č. 16.

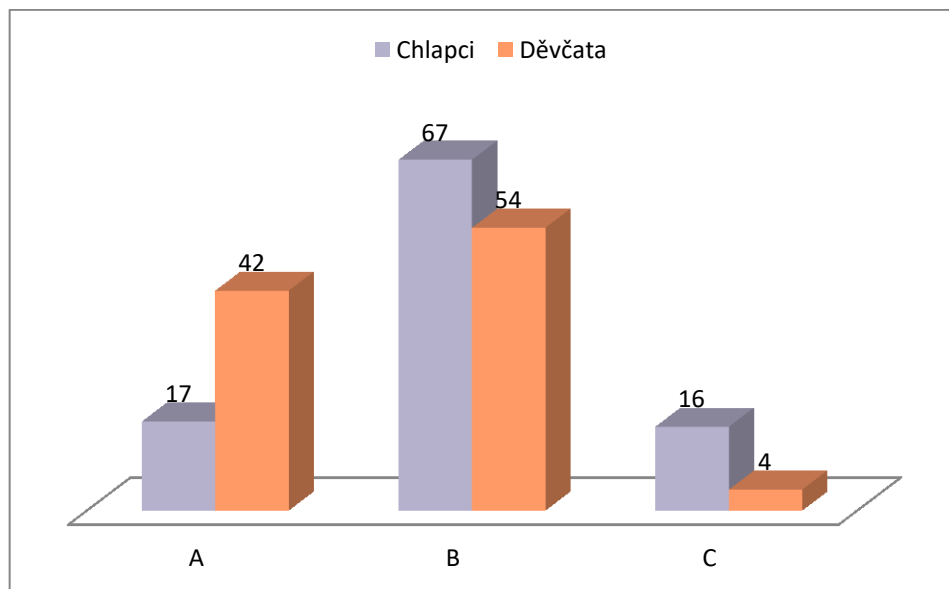
Pomocí **položky č. 16** jsme zjistili informace o tom, jak často využívají vychovatelé nějakou formu trestu při výchovném působení na žáky v DM. Domníváme se, že četnost trestů může do značné míry souviset s autoritou vychovatelů, což jsme se následně pokusili statisticky ověřit. U položky č. 16 byly na výběr tyto odpovědi:

A: tresty téměř žádné neuděluje

B: trestá jen občas, když někdo něco závažného provede

C: trestá často, někdy i za maličkosti

Vyhodnocení dat:



Graf 16. Názory žáků na četnost udělování výchovného trestu vychovatelem.

Komentář:

Graf č. 16 zobrazuje výsledky zkoumající názory žáků na četnost udělování trestů vychovatelem. U tohoto grafu lze nalézt určitou souvislost s dotazníkovou položkou č. 13 zkou-

mající četnost přestupků v chování žáků. Takového chování se častěji dopouštějí chlapci, jsou tudíž také častěji postihovanými osobami. Skutečnost, že vychovatelé trestají žáky pouze ojediněle a v oprávněných případech, uvedlo 67% chlapců a 54% děvčat, což je uspokojivý výsledek.

Položka č. 9 v dotazníku zkoumala, zda žáci považují vychovatele v DM za pedagogy, kterých si váží, které respektují a mají u žáků autoritu. Na výběr byly odpovědi:

Možnost A – ano

Možnost B – spíše ano

Možnost C – spíše ne

Možnost D – ne

Možnost E – nevím

Vzhledem k malým četnostem jsme sloučili odpovědi u možnosti C a D. Do výpočtu nebyly zahrnuty odpovědi u možnosti E – *nevím* ze stejného důvodu.

H7: Autorita vychovatele je ovlivněna četností udělených výchovných trestů.

Pro tento vztahový problém jsme stanovili následující hypotézy:

H₀: Mezi autoritou vychovatele a četností výchovných trestů není souvislost.

H_A: Mezi autoritou vychovatele a četností výchovných trestů je souvislost.

Budeme zjišťovat, jestli existuje souvislost mezi tím, jak žáci vnímají autoritu vychovatele a tím, jak často vychovatel uděluje tresty ve výchově. Skutečně naměřené hodnoty jsou uvedeny v kontingenční tabulce, v závorce jsou uvedeny očekávané četnosti.

Tab. 21. Kontingenční tabulka – vztah mezi autoritou a četností trestů.

	9A/ano	9B/spíše ano	9C/spíše ne - ne	Σ
16A	21 (19,31)	23 (24,52)	13 (13,18)	57
16B	42 (38,27)	51 (48,6)	20 (26,12)	113
16C	0 (5,42)	6 (6,88)	10 (3,7)	16
Σ	63 (63)	80 (80)	43 (43)	186

Vypočítaná hodnota $\chi^2 = 18,38$

Stupeň volnosti $f = (3-1) \times (3-1) = 4$

Kritická hodnota = $\chi^2_{0,01}(4) = 13,277$

Vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 je vyšší než kritická hodnota, proto zamítáme nulovou hypotézu a **přijímáme hypotézu alternativní**. Souvislost mezi tím, jak žáci vnímají autoritu vychovatele, a četností výskytu trestů ve výchově **byla prokázána**. Výpočet uvádíme v Tab. 22 (Příloha P: III).

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Autorita je pojem abstraktní, neexistuje na něj jedna univerzální definice. Jednoznačná formulace činí obtíže osobám z řad odborníků, rovněž tak laické veřejnosti, kam patří i dospívající mládež. V této kapitole se pokusíme shrnout výsledky, ke kterým jsme dospěli naším výzkumem a které reflektují názory žáků ve vybraných domovech mládeže na tuto problematiku.

Přes komplikovanost tohoto pojmu dávají žáci pojem autorita nejčastěji do souvislosti s určitou vlastností jejího nositele, anebo s určitou obecně uznávanou hodnotou jako je úcta, morálka, vzdělání a respekt. Mezi vlastnosti, reprezentující tento pojem obecně patří spravedlnost, přísnost, důslednost, přátelskost ale také tolerance. Když jsme žákům nabídli několik vlastností, které měli seřadit podle důležitosti, dosáhla nejvyššího počtu odpovědí spravedlnost a rovný přístup ke studentům, na druhém místě žáci uvedli vztah mezi žákem a pedagogem založený na partnerství, jako třetí nejčastější možnost žáci uvedli morální zásady a kladné charakterové vlastnosti. Zajímavým zjištěním bylo, že pozice pedagoga v hierarchii daného zařízení (např. vedoucí pracovník, ředitel) nepředstavuje pro žáky automaticky osobu s autoritou. Z nabízených možností tuto skutečnost uvedla většina žáků až na posledním místě.

Mezi nejčastěji uváděné skutečnosti, které dle žáků podporují autoritu vychovatele, patří slušné vyjadřování a vystupování, upřímnost, klidná a vyrovnaná povaha, aktivní zájem o dění kolem sebe, spravedlivý a chápající přístup, smysl pro humor, schopnost řešit problémy a vést kolektiv. Skutečnosti, které naopak oslabují autoritu vychovatele, jsou neochota, vznětlivost, náladovost, přílišná zvědavost, používání ironie a narážek, arogance, přílišná tolerance a ústupnost a malá rozhodnost.

Téměř dvou stovek žáků jsme se ptali, zda považují za důležité, aby měl vychovatel u žáků patřičný respekt a úctu. Z celkového počtu dotazovaných se 95% žáků přiklonilo k možnosti *ano* a *spíše ano*, avšak při hodnocení jejich názoru na reálné skupinové vychovatele tuto možnost uvedlo 72% žáků. Přestože mezi obecnými a skutečnými názory žáků jsou rozdíly, můžeme konstatovat, že většina žáků v domovech mládeže považuje své vychovatele za pedagogy s autoritou.

Dle názoru některých odborníků nemá věk ani pohlaví pedagoga vliv na jeho autoritu. Námi dotazovaní žáci nepovažují pohlaví za skutečnost, která by zakládala autoritu. V oblasti věku jsme však dospěli k jinému zjištění. V názorech žáků na otázku, zda autori-

ta vychovatele je tím vyšší, čím vyšší je jeho věk, jsme zaznamenali statisticky významné rozdíly.

Výzkumná otázka 2.3 byla zaměřena na zjištění toho, jak žáci hodnotí reálné skupinové vychovatele v oblasti jejich osobnostních vlastností, pedagogických dovedností a didaktických schopností. Velmi dobře žáci hodnotili osobní a přátelský přístup vychovatele k žákům, jeho vhodně upravený zevnějšek, slušný způsob vyjadřování, pečlivost a důslednost, zájem o aktivity a úspěchy žáků, schopnost vytvářet příznivou atmosféru v kolektivu. Hůře hodnocené byly takové vlastnosti, jako jsou nápaditost, rozhodnost, vtipnost, schopnost žáky vhodně motivovat k zájmovým, pracovním a jiným aktivitám, schopnost udělit přiměřený trest.

Hlavní výzkumná otázka č. 3 byla zaměřena na zjišťování souvislostí mezi autoritou vychovatelů a přestupky v chování žáků. Zhodnotíme-li výsledky našeho šetření, dojdeme k závěru, že z celkového počtu dotazovaných žáků se přestupků v chování dopouštějí častěji chlapci než děvčata. Žádného popř. ojedinělého přestupku se dopustilo 49% žáků, mnohačetných a opakovaných přestupků se dopustilo 6% žáků. Nejčastějším prohřeškem chlapců i děvčat, za který byli postihováni, patří neschopnost udržet čistotu a pořádek v osobních věcech a na pokoji, ve kterém bydlí. Na druhém místě se u děvčat jednalo o rušení nočního klidu, u chlapců pak nedodržení času návratu z vycházek tj. pozdní příchod do DM. Jako nejčastější způsob postihu za neplnění nebo nedodržení stanovených pravidel žáci uvedli slovní napomenutí a domluvu. Toto svědčí o skutečnosti, že prvotním záměrem vychovatele není žáka potrestat, ale dále na něj výchovně působit a formovat jeho osobnost prostřednictvím osobního kontaktu. Při zkoumání souvislosti mezi tím, jak žáci vnímají a respektují autoritu vychovatele a četností přestupků jsme došli ke zjištění, že přestupkovost v chování žáků neovlivňuje respektování autority vychovatele. U žáků, kteří častěji a opakovaně porušují pravidla, jsme předpokládali, že budou mít vůči pedagogům jako autoritám více negativní postoj. Toto však náš výzkum neprokázal. Na druhé straně bylo prokázáno, že četnost udělených výchovných trestů vychovatelem ovlivňuje skutečnost, jak žáci vnímají pedagoga jako autoritu. Rovněž bylo prokázáno, že preferovaný způsob komunikace a výchovný styl významně ovlivňuje pedagogovu autoritu z pohledu žáků.

Následující tabulka přináší souhrnný pohled na ověřované hypotézy.

Tab. č. 23 Verifikace hypotéz – shrnutí.

	Hypotéza	Ověření výsledku
H1	Věk vychovatele neovlivňuje subjektivní názory žáků na autoritu pedagoga.	Nepotvrzeno: věk má vliv na názory žáků v oblasti autority pedagoga.
H2	Pohlaví vychovatele neovlivňuje subjektivní názory žáků na autoritu pedagoga.	Potvrzeno
H3	Skutečnost, jak žáci vnímají autoritu vychovatele, souvisí s jím preferovaným komunikačním stylem.	Potvrzeno
H4	Skutečnost, jak žáci vnímají autoritu vychovatele, souvisí s jím preferovaným výchovným stylem.	Potvrzeno
H5	Mezi obecnými názory žáků na důležitost autority vychovatele a jejich skutečným vnímáním nejsou rozdíly.	Nepotvrzeno: mezi obecnými a skutečnými názory žáků na autoritu vychovatelů jsou rozdíly.
H6	V přijetí a respektování autority vychovatele jsou rozdíly u žáků, kteří se dopouští přestupků v chování a žáků, kteří se přestupků nedopouští.	Nepotvrzeno: četnost přestupků v chování žáků nemá vliv na respektování autority vychovatele.
H7	Autorita vychovatele je ovlivněna četností udělených výchovných trestů.	Potvrzeno

6.1 Doporučení pro praxi

V této práci se zabýváme problematikou autority pedagogů v českém školství. Podobně jako i v jiných evropských zemích je znakem českého vzdělávacího systému vysoká míra feminizace. Příčiny jsou různé, patří mezi ně např. genderový stereotyp, nedostatečná mo-

tivace pro muže vykonávat pedagogické povolání nebo omezený kariérní růst. Znamou skutečností v českém školství po mnoho let je, že čím nižší stupeň vzdělávací soustavy, tím vyšší podíl žen v této profesi. Na nejnižším stupni je podíl žen téměř absolutní, na středních a vysokých školách se disproporce mezi pohlavími snižují. V našem výzkumu jsme se zabývali rovněž problematikou pohlaví pedagogů – vychovatelů a to v souvislosti s jejich autoritou u žáků. Počet mužů – vychovatelů tvořil u námi zkoumaného vzorku 30%, což nelze považovat za příliš pozitivní zjištění. Přestože se nám jednoznačně nepodařilo prokázat, že by pohlaví vychovatelů souviselo s jejich autoritou z pohledu žáků, domníváme se, že vyvážený podíl obou pohlaví v této profesi je žádoucí. Rovněž zastáváme názor, že pro žáky je důležité, aby měli možnost přicházet do kontaktu s různými názory a přístupy, s modely mužských a ženských rolí. Na tuto skutečnost je dobré brát zřetel při přijímání nových pracovníků – vychovatelů v DM. Vyvážený podíl obou pohlaví v této profesi by mohl např. odbourat negativní stereotyp společnosti spočívající v předsudku, „že učitelky nejsou normální“.

V realizovaném výzkumu jsme se rovněž zabývali tím, zda věk vychovatele ovlivňuje jeho autoritu z pohledu žáků. Tato skutečnost byla prokázána a lze tvrdit, že vyšší věk vychovatele je pro nezanedbatelný počet žáků spojen s vyšším respektem a úctou k jeho osobě. Rádi bychom však upozornili na to, že výsledky výzkumu jsou platné pouze pro tento konkrétní výzkumný soubor, protože počet mladých vychovatelů ve věku do 35 let pracujících s dotazovanými žáky byl minimální. Domníváme se, že podobně, jako je žádoucí vyvážený poměr mužů a žen ve výchově je rovněž důležitý vyvážený věkový poměr vychovatelů. Při vyhodnocení výzkumné otázky 1.3 jsme nastínili polemiku o tom, jaké může být věkové zastoupení vychovatelů v domovech mládeže v horizontu několika let až desítek let, když většina současných vychovatelů je ve věku nad 45 let. Jedním z našich doporučení je, nebat se přijetí nových pracovníků – vychovatelů ve věku do 35 let do DM. Jak jsme již zmínili, jednou z cest, jak si vychovatel buduje svoji autoritu, jsou jeho zkušenosti. Starší kolegové mu mohou být v tomto ohledu zdrojem užitečných rad a pomoci. Stejně tak mladší kolega může přinést do práce svých starších kolegů *svěží vítr, nové nápady a neotřelý pohled na věc*.

Z neformálních rozhovorů s vedoucími pracovníky domovů mládeže vyplynuly dvě skutečnosti. Tou první je obava z absence zkušeností a malé míry autority mladších pedagogů. Domníváme se, že i kolegové mladšího věku mohou žákům nabídnout mnoho zajímavého

a užitečného, což potvrzují také názory žáků. Globální odmítání zájemců o profesi vychovatele z důvodu nízkého věku považujeme za chybu.

Druhou skutečností je, že přijetí nových pracovníků – vychovatelů do domova mládeže je realizováno v naprosté většině na základě doložené odborné způsobilosti žadatele a na osobním pohovoru s uchazečem. Přijetí nových pracovníků je do značné míry ovlivněno prvním dojmem, který žadatel na přijímacího pracovníka udělá, což se později může ukázat jako chybné. Vedoucí pracovníci domovů mládeže poukazují na to, že postrádají ověřený evaluační prostředek (např. dotazník), který by jim pomohl při výběru a volbě vhodného kandidáta na pozici vychovatele. Tuto informaci je možno brát jako námět pro další výzkum v oblasti pedagogické práce.

ZÁVĚR

Úcta, vážnost a respekt, jsou pojmy, které jsou předávány jako hodnoty po celá staletí předchozími generacemi. Zajišťují řád, stabilitu a fungování každé společnosti, souhrnně je lze označit pojmem autorita. Tak jak se v průběhu historie mění celá společnost, mění se i názory, interpretace a vnímání tohoto pojmu. Atmosféra současné doby je příliš rychlá, vyznačuje se neustálými změnami, což se promítá do oblasti celospolečenských hodnot, norem a vzorů chování. Hodnoty jsou pomíjivé, vše je možné a platné, neexistuje univerzální měřítko, se kterým je lze srovnávat. S relativizací pojmu autorita se, paralelně se změnami v celé společnosti, setkáváme také v oblasti autority pedagogické. Pokud hovoříme o pedagogické autoritě, jako o jedné z hodnot, je třeba přijmout skutečnost, že i ona se přizpůsobila době a změnila svoji podobu. Jedním z důvodů, proč se danou problematikou v této práci zabýváme, je nedocnění jejího významu společností. Přestože se pedagogové snaží svým každodenním působením formovat chování, myšlení a hodnotovou orientaci budoucí generace, není tato jejich snaha, dle našeho názoru, společností doceněna.

Navzdory názorům, že škola má děti vše potřebné naučit, zůstávají nosným pilířem hodnot rodina a rodiče. Hodnoty, které rodina uznává, styl výchovy, rodinná tradice, to vše ovlivňuje vztah dítěte k budoucím autoritám. Stále častějším rysem výchovy v současné rodině je příklon k individualismu, liberalismu a ke svobodě v rozhodování dítěte. Na hodnotový základ, který si dítě přináší z rodiny, se snaží vychovatelé navázat, osobnost žáka dále formovat, rozvíjet a upevňovat. Na autoritu je často mylně pohlíženo jako na utlačující a manipulativní prvek. Jedním z důsledků, proč tomu tak je, je právě zmiňované rozvolnění vzájemných vztahů dětí k rodičům a žáků k učitelům.

Práce vychovatele v domově mládeže je v mnoha ohledech náročná. Získat si požadovaný respekt a úctu je úkol nelehký což potvrzuje známá skutečnost, že dospívání je obecně doprovázeno odklonem od autorit. Přijetí vychovatele jako autority je ovlivněno mnoha faktory osobnostními, situačními, společenskými, přičemž není vždy plně v silách pedagoga docílit požadovaného stavu. Vychovatel je pedagog, který na žáky působí zejména ve volném čase. Jeho působení má spíše neformální charakter, výchovná činnost je založena na principu dobrovolnosti. Prostředí domova mládeže má své zvláštnosti a sladit představy, přání a požadavky všech žáků s požadavky vychovatelů do jednoho fungujícího celku není snadné. Na některé žáky může toto prostředí působit omezujícím způsobem, což se může

projevit ve výskytu přestupků a nežádoucího chování. Vychovatel je *odborník na výchovu*. S nevhodným chováním žáků si musí umět správně poradit. Schopnost účelně a efektivně řešit problémy patří k jedné z jeho kompetencí, která posiluje jeho autoritu u žáků.

Výsledky tohoto výzkumu nám poskytly informace o tom, že v očích dospívajících si vychovatelé v oblasti jejich autority vedou poměrně dobře. Domníváme se, že negativní hodnocení mládeže, nadávání na to, že si ničeho a nikoho neváží je liché.

Vychovatelé jsou profesionálové ve svém oboru, jsou to průvodci na cestě dospíváním. Svým osobním příkladem se snaží formovat budoucí generaci, za což jim patří poděkování.

Domníváme se, že základ autority vychovatele spočívá ve vytvoření vzájemně pozitivního vztahu založeného na partnerském přístupu, otevřené komunikaci, spolupráci a důvěře, které jsou podpořeny špetkou humoru a nadsázky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ARENDOVÁ, Hannah, 1994. *Krise kultury*. Praha: Mladá fronta.
- [2] BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ, 2001. *Moc, vliv, autorita*. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-053-8.
- [3] BENDL, Stanislav, 2015. *Vychovatelství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.
- [4] Česká školní inspekce České republiky [online]. CSICR. © 2015 [cit. 2017-01-24].
Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava---Poskytovani-skolskych-sluzeb-a>
- [5] DVOŘÁČEK, Jiří, 2009. *Kompendium pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-405-1.
- [6] GODDETOVÁ, Edith T., 2001. *Umění jednat s dospívajícími*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-492-3.
- [7] HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ, 2011. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0030-7.
- [8] HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3704-1.
- [9] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [10] KARNSOVÁ, Michelle, 1995. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-032-4.
- [11] KRAMULOVÁ, Daniela. Učitel - krotitel? *Rodina a škola*. 2006, roč. 53, č. 3, s. 20. ISSN 0035-7766.
- [12] KYRIACOU, Chris, 2008. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd.3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-434-2.
- [13] MATĚJČEK, Zdeněk, 2012. *Po dobrém, nebo po zlém?* Vyd. 7. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0133-5.
- [14] PÁVKOVÁ, Jiřina et al., 2002. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-711-6.

- [15] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- [16] ROGGE, Jan U., 2013. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0451-0.
- [17] STŘELEČEK, Stanislav, 2005. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3687-7.
- [18] SVOBODOVÁ, Hana. Poslechnout či neposlechnout – autorita u mládeže. In: *Katecheze* [online]. 2. 7. 2012 [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: <http://katecheze.evangnet.cz/programy/poslechnout-ci-neposlechnout-autorita-u-mladeze-soubor-textu>
- [19] TUREČEK, Milan. Prestiž povolání – únor 2016. In: *CVVM SOC. CAS* [online]. 9. 3. 2016 [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7519/f3/eu160309.pdf
- [20] VALIŠOVÁ, Alena et al., 1998. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-624-4.
- [21] VALIŠOVÁ, Alena, 2005. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV. ISBN 80-86642-43-7.
- [22] VALIŠOVÁ, Alena, 2008. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2282-5.
- [23] VALIŠOVÁ, Alena et al., 2011. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1939-2.
- [24] VOJTOVÁ, Věra, 2004. *Kapitoly z etopedie*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3532-3.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné
atd.	a tak dále
COP	Centrum odborné přípravy
ČŠI	Česká školní inspekce
DM	domov mládeže
et al.	a kolektiv
MS	Microsoft
např.	například
popř.	popřípadě
s.	strana
SOŠ	střední odborná škola
SPŠ	střední průmyslová škola
SŠ	střední škola
VOŠ	vyšší odborná škola
tj.	to je

SEZNAM GRAFŮ

- Graf 1. Rozdělení dotazovaných žáků podle pohlaví.
- Graf 2. Obecné názory žáků na důležitost autority vychovatele.
- Graf 3. Názory žáků na výchovný styl, který nejlépe reprezentuje vychovatele s autoritou.
- Graf 4. Názory žáků na vliv pohlaví vychovatele na jeho autoritu.
- Graf 5. Názory žáků na vliv věku vychovatele na jeho autoritu.
- Graf 6. Věkové rozložení vychovatelů dotazovaných žáků.
- Graf 7. Názory žáků na pořadí skutečností, které zakládají autoritu vychovatele.
- Graf 8. Názory žáků na autoritu skutečných skupinových vychovatelů.
- Graf 9. Subjektivní názory žáků na úroveň autority reálných skupinových vychovatelů.
- Graf 10. Četnost přestupků v chování žáků.
- Graf 11. Důvody pro udělení napomenutí nebo výchovného trestu.
- Graf 12. Forma výchovného trestu.
- Graf 13. Názory žáků na způsob komunikace vychovatele.
- Graf 14. Názory žáků na způsob interakce skutečných vychovatelů.
- Graf 15. Rozdíly mezi obecně preferovanými a skutečnými názory žáků na autoritu vychovatelů.
- Graf 16. Názory žáků na četnost udělování výchovného trestu vychovatelem.

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Rozdělení dotazovaných žáků podle středních škol.

Tab. 2. Interpretace pojmu autorita.

Tab. 3. Skutečnosti podporující autoritu vychovatele.

Tab. 4. Skutečnosti oslabující autoritu vychovatele.

Tab. 5. Subjektivní názory žáků na úroveň autority reálných skupinových vychovatelů.

Tab. 6. Výsledky hodnocení úspěšnosti vychovatelů.

Tab. 7. Četnosti hodnocení úspěšnosti vychovatelů.

Tab. 8. Četnost přestupků žáků dle pohlaví.

Tab. 9. Čtyřpolní tabulka – názory žáků na vliv věku na autoritu vychovatele.

Tab. 10. Výpočet k hypotéze č. 1.

Tab. 11. Kontingenční tabulka – názory žáků na vliv pohlaví na autoritu vychovatele.

Tab. 12. Výpočet k hypotéze č. 2.

Tab. 13. Kontingenční tabulka – souvislost mezi autoritou vychovatele a způsobem komunikace.

Tab. 14. Výpočet k hypotéze č. 3.

Tab. 15. Kontingenční tabulka – souvislost mezi autoritou vychovatele a výchovným stylem.

Tab. 16. Výpočet k hypotéze č. 4.

Tab. 17. Kontingenční tabulka – rozdíl mezi obecnými a skutečnými názory žáků na autoritu vychovatelů.

Tab. 18. Výpočet k hypotéze č. 5.

Tab. 19. Kontingenční tabulka – respektování autority vychovatele v souvislosti s četností přestupků v chování žáků.

Tab. 20. Výpočet k hypotéze č. 6.

Tab. 21. Kontingenční tabulka – vztah mezi autoritou a četností trestů.

Tab. 22. Výpočet k hypotéze č. 7.

Tab. 23. Verifikace hypotéz – shrnutí.

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Grafické znázornění dotazníkových položek 3, 6, 10, 12, 13

P II: Tabulka četností k dotazníkové položce č. 19

P III: Výpočet testu nezávislosti chí-kvadrát k hypotézám

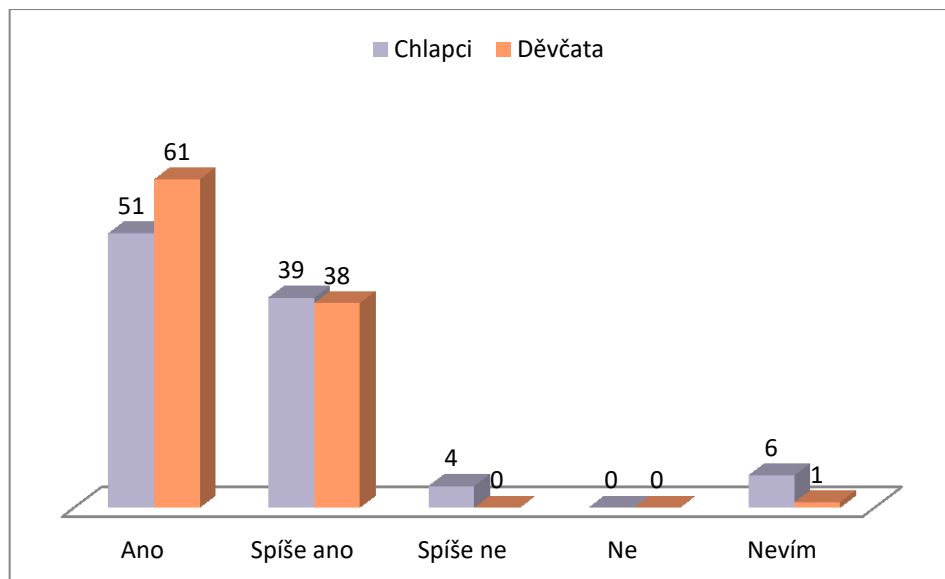
P IV: Hodnocení vychovatele žákem – interval úspěšnosti pedagoga

P V: Dotazník

P VI: Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát (Chráška, 2007)

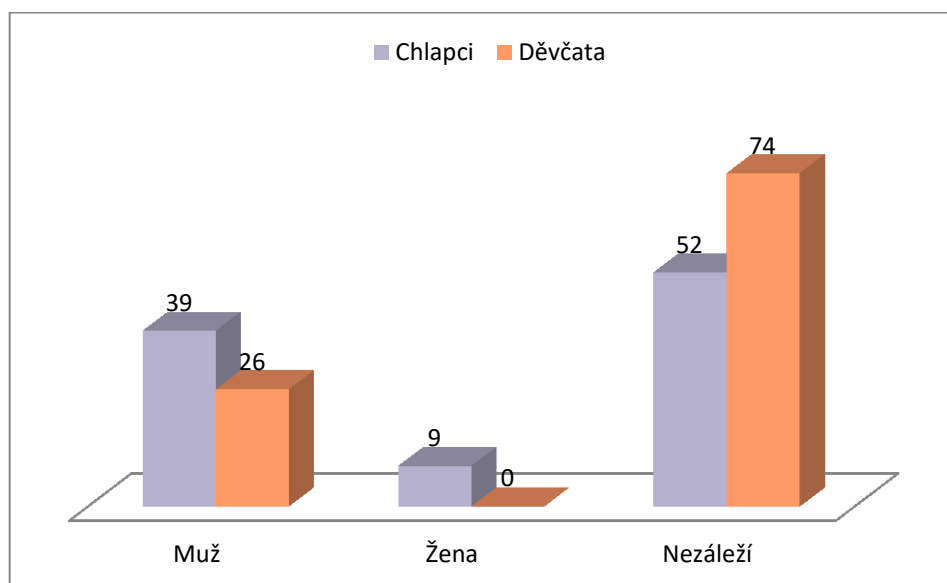
PŘÍLOHA P I: GRAFICKÉ ZNÁZORNĚNÍ DOTAZNÍKOVÝCH POLOŽEK

Dotazníková položka č. 3



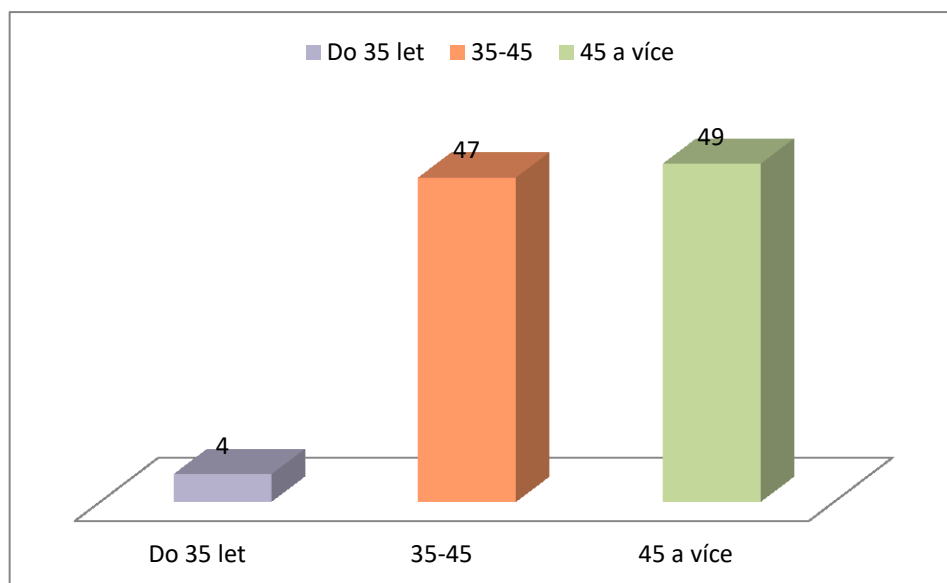
Graf 2. Obecné názory žáků na důležitost autority vychovatele.

Dotazníková položka č. 6



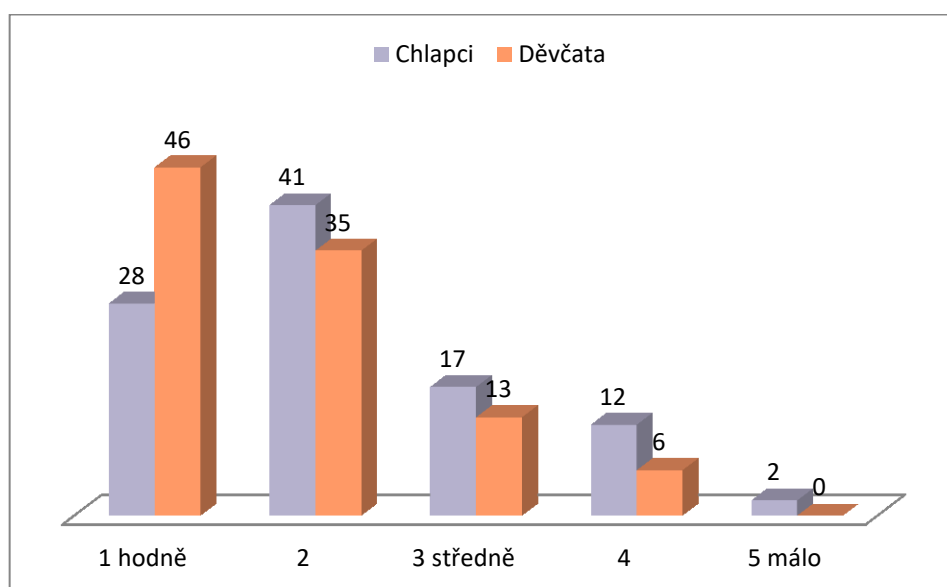
Graf 4. Názory žáků na vliv pohlaví vychovatele na jeho autoritu.

Dotazníková položka č. 12



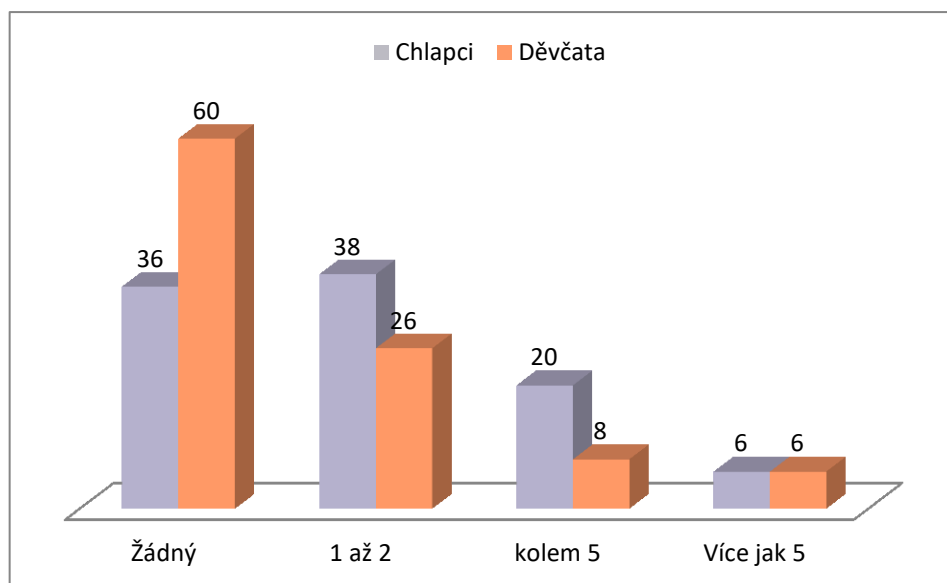
Graf 6. Věkové rozložení vychovatelů dotazovaných žáků.

Dotazníková položka č. 10



Graf 9. Subjektivní názory žáků na úroveň autority reálných skupinových vychovatelů.

Dotazníková položka č. 13



Graf 10. Četnost přestupků v chování žáků.

**PŘÍLOHA P II: TABULKA ČETNOSTÍ K DOTAZNÍKOVÉ POLOŽCE
Č. 19**

Tabulka 7. Četnosti hodnocení úspěšnosti vychovatele

<i>1 – určitě ano, 2 – spíše ano, 3 – nevím, 4 – spíše ne, 5 – určitě ne</i>												
	Absolutní četnost						Relativní četnost %					
	1	2	3	4	5	Celkem	1	2	3	4	5	Celkem %
1	71	73	8	32	15	199	36	37	4	16	7	100
2	143	38	4	9	5	199	72	19	2	5	2	100
3	2	9	19	56	113	199	1	4	10	28	57	100
4	73	67	18	31	10	199	37	34	9	15	5	100
5	105	74	7	11	2	199	53	37	3	6	1	100
6	111	63	5	12	8	199	56	32	2	6	4	100
7	95	65	6	24	9	199	48	33	3	12	4	100
8	7	28	18	65	81	199	3	14	9	33	41	100
9	110	53	19	12	5	199	55	27	10	6	2	100
10	19	25	25	53	77	199	9	12	13	27	39	100
11	89	62	6	31	11	199	45	31	3	16	5	100
12	173	12	0	9	5	199	87	6	0	5	2	100
13	112	61	13	11	2	199	56	31	7	5	1	100
14	45	59	42	35	18	199	23	30	21	17	9	100
15	83	52	26	24	14	199	42	26	13	12	7	100
16	58	70	29	27	15	199	29	35	15	14	7	100
17	71	63	27	24	14	199	36	32	13	12	7	100
18	69	65	36	19	10	199	35	33	18	9	5	100
19	61	86	32	14	6	199	31	43	16	7	3	100
20	69	87	26	11	6	199	35	44	13	5	3	100
21	77	77	18	18	9	199	39	39	9	9	4	100
22	91	59	31	9	9	199	46	30	16	4	4	100

PŘÍLOHA P III: VÝPOČET TESTU NEZÁVISLOSTI CHÍ-KVADRÁT K HYPOTÉZÁM

Tab. 10. Výpočet k hypotéze č. 1.

vliv věku na autoritu	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	(P-O)	(P-O) ²	(P-O) ² / O
A/ ovlivňuje	71	99,5	-28,5	812,25	8,16331
B/ neovlivňuje	128	99,5	28,5	812,25	8,16331
Σ	199	199			Σ 16,32662

Tab. 12. Výpočet k hypotéze č. 2.

	P	O	P-O	(P-O)²	(P-O)²/O
20A/Vychovatel					
9/A	21	18,63	2,37	5,61	0,30
9/B	17	23,66	-6,66	44,35	1,87
9/C	17	12,72	4,28	18,31	1,44
20B/Vychovatelka					
9/A	42	44,37	-2,37	5,61	0,12
9/B	63	56,34	6,66	44,35	0,78
9/C	26	30,28	-4,28	18,31	0,60
Σ	186	186			Σ 5,11

Tab. 14. Výpočet k hypotéze č. 3.

Komunikace	P	O	P-O	(P-O)²	(P-O)²/O
17A/Podporující					
9/A	54	40,99	13,01	169,26	4,12
9/B	52	52,04	-0,04	0,0016	0,00003
9/C	15	27,97	-12,97	168,22	6,01
17B/Brzdící					
9/A	5	10,5	-5,5	30,25	2,88
9/B	14	13,33	0,67	0,44	0,03
9/C	12	7,17	4,83	23,32	3,25
17C/Nejasná					
9/A	4	11,51	-7,51	56,4	4,9
B/B	14	14,63	-0,63	0,39	0,02
9/C	16	7,86	8,14	66,25	8,42
Σ	186	186			Σ 29,63

Tabulka 16. Výpočet k hypotéze č. 4.

Přístup	P	O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
18A/Liberální					
9/A	9	9,48	-0,48	0,23	0,02
9/B	11	12,04	-1,04	1,08	0,08
9/C	8	6,48	1,52	2,31	0,35
18B/Partnerský					
9/A	51	47,08	3,92	15,36	0,32
9/B	64	59,79	4,21	17,72	0,29
9/C	24	32,13	-8,13	66,09	2,05
18C/Direktivní					
9/A	3	6,44	-3,44	11,83	1,83
9/B	5	8,17	-3,17	10,04	1,22
9/C	11	4,39	6,61	43,69	9,95
Σ	186	186			Σ16,11

Tab. 18. Výpočet k hypotéze č. 5.

Názory žáků	P	O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
Obecné					
Ano	111	87	24	576	6,62
Spíše ano	77	78,5	-1,5	2,25	0,02
Spíše ne	4	20	-16	256	12,8
Ne	0	3,5	-3,5	12,25	3,5
Nevím	7	10	-3	9	0,9
Skutečné					
Ano	63	87	-24	576	6,62
Spíše ano	80	78,5	1,5	2,25	0,02
Spíše ne	36	20	16	256	12,8
Ne	7	3,5	3,5	12,25	3,5
nevím	13	10	3	9	0,9
Σ	398	398			Σ47,68

Tab. 20. Výpočet k hypotéze č. 6.

	P	O	P-O	(P-O)²	(P-O)²/O
13A					
9/A	40	30,82	9,18	84,27	2,73
9/B	35	39,14	-4,14	17,13	0,43
9/C	16	21,04	-5,04	25,4	1,2
13B					
9/A	14	20,33	-6,33	-40,06	1,97
9/B	28	25,81	2,19	4,79	0,18
9/C	18	13,87	4,13	17,05	1,22
13C					
9/A	4	7,79	-3,79	14,36	1,84
9/B	15	9,89	5,11	26,11	2,64
9/C	4	5,32	-1,32	1,74	0,32
13D					
9/A	5	4,06	0,94	0,88	0,21
9/B	2	5,16	-3,16	9,98	1,93
9/C	5	2,77	2,23	4,97	1,79
Σ	186	186			Σ 16,46

Tabulka 22. Výpočet k hypotéze č. 7.

	P	O	P-O	(P-O)²	(P-O)²/O
16A/Netrestá					
A	21	19,31	1,69	2,85	0,14
B	23	24,52	-1,52	2,31	0,09
C	13	13,18	-0,18	0,03	0,002
16B/Trestá občas					
A	42	38,27	3,73	13,91	0,36
B	51	48,6	2,4	5,76	0,11
C	20	26,12	-6,12	37,45	1,43
16C/Trestá často					
A	0	5,42	-5,42	29,37	5,42
B	6	6,88	-0,88	0,74	0,11
C	10	3,7	6,3	39,69	10,72
Σ	186	186			Σ 18,38

**PŘÍLOHA P IV: HODNOCENÍ VYCHOVATELE ŽÁKEM –
INTERVAL ÚSPĚŠNOSTI PEDAGOGA**

Tvrzení k dotazníkové položce č. 19	Vypočítaný průměr	Int. úspěšnosti/ dle Holeček
1	2,23	1,83-2,39
2	1,46	1,20-1,53
3	1,64 (4,35)	1,48-1,92
4	2,18	1,55-2,13
5	1,64	1,66-2,15
6	1,7	1,45-1,73
7	1,92	1,52-2,15
8	3,92	-
9	1,73	1,19-1,58
10	2,27 (3,32)	1,49-1,92
11	2,06	-
12	1,29	1,29-1,86
13	1,64	-
14	2,6	-
15	2,16	-
16	2,35	-
17	2,23	1,40-1,68
18	2,17	-
19	2,08	1,26-1,68
20	1,98	-
21	2,02	1,45-1,78
22	1,92	1,41-1,79

PŘÍLOHA P V: DOTAZNÍK

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY UBYTOVANÉ V DOMOVĚ MLÁDEŽE

Dobrý den,
do rukou se ti dostal dotazník, který je zaměřen na zjišťování názorů dospívající mládeže na problematiku autority vychovatele v domově mládeže. Cílem tohoto dotazníku je zjistit a analyzovat názory mladých lidí na toto téma, což může přispět ke zlepšení přístupu vychovatelů k žákům, jejich vzájemného vztahu, a ke zkvalitnění jejich práce. Tento dotazník je anonymní a slouží pouze pro výzkumné účely. Při jeho vyplňování postupuj po jednotlivých položkách od začátku až do konce. Pokus se žádnou položku nevynechat. Nejvhodnější odpověď zakroužkuj, označ křížkem nebo vepiš slovně. Prosím o následující vyplnění:

1. Pohlaví: a/ kluk b/ holka

2. Pokus se napsat pět slov, která nejlépe vystihují pojem autorita.

1.....2.....3.....4.....5.....

3. Domníváš se, že je důležité, aby měl vychovatel u žáků autoritu?

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE NEVÍM

4. Která z uvedených možností nejlépe vystihuje vychovatele s autoritou? (vyber jednu nejvhodnější odpověď)

a/ Vychovatel je přísný, když něco chce, tak trvá na svém, rozhoduje sám a příliš o věcech nediskutuje. Vyžaduje splnění úkolu a toto také kontroluje. Drží si odstup, neplnění úkolu trestá.

b/ Vychovatel umí být přísný, ale dokáže o problémech a úkolech diskutovat. Je schopen přijmout názor druhého. Dává žákům prostor k tomu, aby se rozhodli sami za sebe, ale také nesli patřičné následky. Občas používá tresty ale spíše mírnější. Snaží se žákům pomáhat.

c/ Vychovatel není přísný, snaží se být hodný a milý. Nechce toho po žácích příliš mnoho. Je tolerantní, když něco uděláme nebo zapomeneme. Žáky téměř vůbec netrestá, příliš neradí a spíše chce, aby se každý rozhodoval sám podle svého uvážení.

5. Autorita vychovatele je založena především na: (jako odpověď uveď číslici od 1 až 7. Číslice vyjadřuje pořadí - místo od nejdůležitější položky [1] po tu nejméně významnou [7])

	Pořadí: 1.-7. (místo)
a/ společenském postavení a uznání	
b/ partnerském vztahu ke studentům	
c/ morálních zásadách a charakterových vlastnostech	
d/ důslednosti a pečlivosti	
e/ spravedlnosti a rovnému přístupu ke všem studentům	
f/ pedagogických dovednostech a vědomostech	
g/ pozicí v hierarchii daného DM (řadový, kmenový, vedoucí vychovatel atd.)	

6. Kdo má podle tebe větší autoritu u žáků?

a/ vychovatel – muž
b/ vychovatelka – žena
c/ na pohlaví nezáleží

7. Vyber nejvhodnější odpověď:

- a/ čím mladší vychovatel, tím menší je jeho autorita
- b/ čím starší vychovatel, tím vyšší je jeho autorita
- c/ na věku vychovatele vůbec nezáleží
- d/ čím mladší vychovatel, tím vyšší je jeho autorita
- e/ čím starší vychovatel, tím menší je jeho autorita

8. Pokus se napsat pět skutečností - vlastností, které podporují a posilují autoritu vychovatele. (jaký by měl být, jak by se měl chovat apod.)

1.....2.....3.....4.....5.....

9. Pokus se napsat pět skutečností – vlastností, které oslabují autoritu vychovatele. (jak by se neměl chovat, čeho by se měl vyvarovat apd.)

1.....2.....3.....4.....5.....

10. Považuješ ty osobně svého vychovatele za pedagoga, který má autoritu? (zakroužkuj)

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE NEVÍM

11. Zamysli se nad tím, jak moc si vážíš a respektuješ tvého skupinového vychovatele. (zakroužkuj číslici)

(hodně) 1.....2.....3.....4.....5 (málo)

12. Jaký je přibližný věk tvého vychovatele/vychovatelky?

a/ do 30 let b/ 30-45 let c/ 45 a více let

13. Řešil/a jsi někdy v průběhu tvého pobytu v domově mládeže nějaký problém s vychovatelem, který by se týkal tvého chování?

a/ nikdy žádný b/ 1-2 c/ přibližně kolem pěti d/ často, už nevím kolikrát

14. V případě, že jsi byl napomenut, nebo potrestán čeho se to týkalo? (označ jednu i více možností)

a/ pozdní příchod	ch/ nesplnění požadovaného úkolu nebo povinnosti
b/ vulgární vyjadřování nebo chování	i/ krádež
c/ nerespektování pokynu vychovatele	j/ porušení bezpečnostních předpisů
d/ alkohol, drogy	k/ násilné chování, rvačka...
e/ porušení zákazu kouření	l/ ničení majetku spolubydlících, nebo zařízení v DM
f/ nepořádek na pokoji	m/ šikana
g/ záškoláctví	n/ jiný – uveď jaký.....
h/ rušení nočního klidu	

15. Jakým způsobem tvůj vychovatel nejčastěji trestá žáky?

- a/ problémy se snaží řešit spíše domluvou, nebo slovním napomenutím
- b/ trest má nejčastěji podobu nějakého úkolu nebo činnosti
- c/ trest má nejčastěji podobu zákazu nebo omezení (např. zákaz vycházky)
- d/ trest má podobu písemného napomenutí, nebo hrozby podmíněného vyloučení atd.
- e/ jiná forma trestu (uveď jaká).....

16. Jak často tvůj vychovatel uděluje tresty?

- a/ tresty téměř žádné neuděluje
b/ trestá jen občas, když někdo něco závažného provede
c/ trestá často, někdy i za maličkosti

17. Jak se nejčastěji chová tvůj vychovatel, když s tebou řeší nějaký problém?

- a/ chová se klidně a rozvážně, o problému společně mluvíme, navrhuje různá řešení, způsob nápravy i způsob trestu
b/ mluví důrazně a hlasitě, nadává mi a někdy křičí, o problému se mnou příliš nediskutuje, neptá se mě na důvody ani názory, o dalším postupu rozhoduje sám, nebo ve spolupráci s ostatními vychovateli
c/ chová se pokaždé jinak, podle nálady a okolností, nikdy nevím, co mám od něj čekat...

18. Když vychovatel chce, aby ses zapojil/a do nějaké činnosti, nebo splnil/a jeho požadavek nejčastěji se chová:

- a/ řekne mi co chce, ale už mě nekontroluje, jestli jsem se zapojil nebo úkol splnil
b/ řekne mi co chce, požádá mě, abych úkol splnil, dá mi dostatek času, splnění úkolu zkontroluje
c/ když něco chce, prostě mi to nařídí, trvá na splnění úkolu

19. Následující otázky se týkají tvého skupinového vychovatele. Pokud se na ně odpovíš, dle tvého názoru, co nejpravdivěji. (nejvhodnější odpověď u každé položky v řádku zakroužkuj)

č.	Tvrzení	Určitě ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Určitě NE	NEVIM
1.	Je spravedlivý a chová se ke všem stejně.	1	2	3	4	5
2.	Chodí čistě oblečený a vhodně upravený (účes, holení).	1	2	3	4	5
3.	Občas používá nadávky nebo vulgární slova.	1	2	3	4	5
4.	Umí přiznat chybu a omluvit se.	1	2	3	4	5
5.	Je pečlivý a důsledný.	1	2	3	4	5
6.	Ke mně i k ostatním se chová přátelsky.	1	2	3	4	5
7.	Často se usmívá a vytváří příjemnou atmosféru.	1	2	3	4	5
8.	Používá tresty, aby prosadil svoji autoritu.	1	2	3	4	5
9.	Má radost, když se nám daří ve škole, sportu a jinde.	1	2	3	4	5
10.	Někdy je ironický, umí zesměšnit.	1	2	3	4	5
11.	Když spolu mluvíme, cítím se většinou uvolněně a můžu říct svůj názor.	1	2	3	4	5
12.	Oslovuje mě křestním jménem.	1	2	3	4	5
13.	Je tolerantní a umí „dát druhou šanci“	1	2	3	4	5
14.	Používá různé druhy trestů, které jsou přiměřené.	1	2	3	4	5
15.	Povídá si s žáky o tom, co je zajímavá nebo trápí.	1	2	3	4	5
16.	Umí žáky nadchnout a motivovat pro činnost.	1	2	3	4	5
17.	Při činnosti (zájmové, sportovní) používá humor, legraci, nadsázku.	1	2	3	4	5
18.	Má dobré nápady, snaží se vymýšlet zajímavé aktivity (soutěže, turnaje).	1	2	3	4	5
19.	Je rozhodný, umí si poradit v každé situaci.	1	2	3	4	5
20.	Úkoly a činnost žáků umí dobře zorganizovat.	1	2	3	4	5
21.	Umí řídit kolektiv, je přiměřeně dominantní.	1	2	3	4	5
22.	Když potřebuju pomoc, umí si udělat čas a poradí mi.	1	2	3	4	5

20. Vychovatel, kterého jsi teď hodnotil/a je:

a/ muž

b/ žena

Děkuji ti za čas a úsilí, které jsi věnoval/a vyplnění tohoto dotazníku.

**PŘÍLOHA P VI: KRITICKÉ HODNOTY TESTOVÉHO KRITÉRIA
CHÍ-KVADRÁT (CHRÁSKA, 2007)**

II Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát

Stupně volnosti	Hladina významnosti	
	0,05	0,01
1	3,841	6,635
2	5,991	9,210
3	7,815	11,341
4	9,488	13,277
5	11,070	15,086
6	12,592	16,812
7	14,067	18,475
8	15,507	20,090
9	16,919	21,666
10	18,307	23,209
11	19,675	24,725
12	21,026	26,217
13	22,362	27,688
14	23,685	29,141
15	24,996	30,578
16	26,296	32,000
17	27,587	33,409
18	28,868	34,805
19	30,144	36,191
20	31,410	37,576
21	32,671	38,932
22	33,924	40,289
23	35,172	41,638
24	36,415	42,980
25	37,652	44,314
26	38,885	45,642
27	40,113	46,963
28	41,337	48,278
29	42,557	49,588
30	43,773	50,892

